

国語

「ことば」で創る子

—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」で創る子 —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—

廣瀬修也 小野田雄介 橋浦龍彦

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「ことばで創る子—対話的に文学的文章を読む姿に着目して—」とした。「ことばで創る子」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で作品解釈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。

I. 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。

AIが急速に進化する現代だからこそ、分かちあいたい欲求と主体間の関係に支えられて生成されることばに問題意識を置きたい。

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「身体の感覚、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。

(2)テーマ設定の理由

それでは「人と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。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。

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、ひやりとするほどにか細く、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、それがイエスかノーか、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かもしれません)なかたち」(p.93)になってしまっているとも述べ、ことばで豊かな襞をもって意味を伝え合うことの課題を示している。

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”的な対象そのものと位置付けられるからだ。

しかしながらこそ、「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「ことばで創る子—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。「ことばで創る子」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で作品解釈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ことを要請するだろう。しかしそれは、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。

2. 全体研究テーマとの関連・研究の重点

(I) 国語科(読むこと・文学的な文章領域)の本質の吟味

全体研究テーマを受けて、本項では国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質について、精緻化を目指す。昨年度の研究を通して、本質の二側面を以下のように整理した。>は上位下位の関係、” ”は含まれるものと表す。

本質 I (教科等の個別知識・技能を統合・包括する中核的概念)	本質 II (その教科等ならではの認識・表現の方法)
ことばへの自覚>レトリック	三角ロジック”類推、比較、因果”

① 教科の本質 I (個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

国語科の学習では、ことばを使うことを通して、ことばの使い方や言葉そのものについて思考する。これらの学習を通して端的に育みたい中核的概念とは「ことばへの自覚」である。無自覚であったことばに、学習を通して自覚的になっていくことが、豊かなことばの使い手を育てるだろう。

文学的文章の学習において、「ことばへの自覚」が高まることは、書き手がテクストに配した様々な工夫への気づきをもたらす。藤森(2018)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」(p.181)を「レトリック」と表しているが、これは「ことばへの自覚」を高めていくことで育まれる概念だと考える。よって、特に文学的文章の学習においては、この「レトリック」について概念的に理解を深めていくことを目指す。

一方で昨年度の実践においては、「会話」や「反復表現」、「視点」、「人物像」等の、テクストへの着眼点が設定された。このことを「レトリック」には下位概念が存在すると捉えれば、「レトリック」概念は構造化できる可能性が浮かんでくる。構造化は、本質 I をより精緻なものにするはずである。

この構造化の作業に、住田(2024)を参照したい。住田(2024)では、個人的体験としての文学体験を社会的に開くための「認知的道具」(住田 2020)が、図 1 のように整理されている。文学テクストの読みを支えるコードは「存在」「時

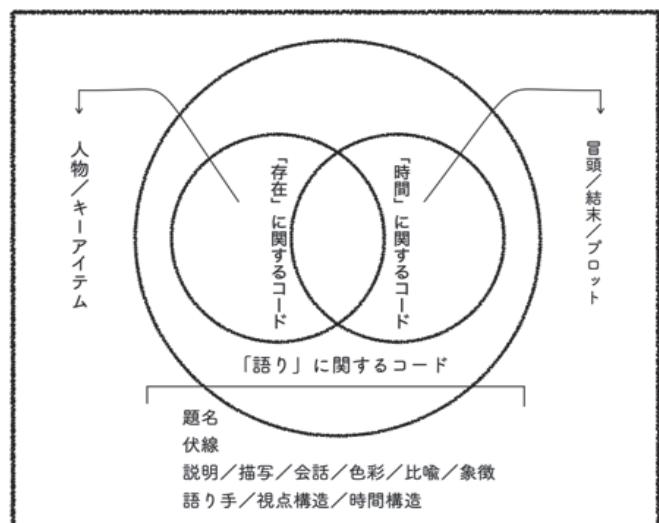


図 1

間」「語り」の3つであり、各コードはさらに具体化されている。この整理に従えば、昨年度の実践で使用した「会話」「反復表現」「視点」は、「語り」のコードとして、「人物像」は「存在」のコードとして分類できる。また逆に、「時間」に関するコードは、昨年度の実践では言及されていないことも分かる。

これらのコードは互いに浸潤しており、円の重なりはそのことを示しているのだが、本項の目的に合わせて、あえて分離させ、実践上の使い勝手も考慮しながら、本質Ⅰを図2のように構造化してみる。これらの項目を手がかりとして、学習者が個人的な解釈を社会的に開き、「レトリック」概念を育んでいけるようにする。

中核的概念：ことばへの自覚(レトリック)		
「存在」	「時間」	「語り」
○人物(中心人物／対人物／脇役) ○キーアイテム	○冒頭・結末の首尾照応 ○場面構成	○題名 ○説明／描写／会話 ○反復／対比 ○色彩 ○伏線 ○比喩／象徴

図2

② 教科の本質Ⅱ（その教科等ならではの認識・表現の方法）

昨年度の実践からは「三角ロジック」「類推」「比較」「因果」が挙げられたが、これらが並列するものではない点に着目して構造化を試みてみる。

文学作品を読んで解釈生成をするために中心化されるのは「三角ロジック」であろう。「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。「三角ロジック」に着目した論考として、難波(2018)や鶴田(2015)があるが、両者はともに、「三角ロジック」における「理由」づけを重要視する。同じ文章(根拠)から異なる解釈(主張)が発生するのは、「理由」づけが異なるからである。そこで「類推」「比較」「因果」といった思考方法を、理由づけの作業で働くものと想定し、図3のように図化する。この認識・表現方法を用いることで、学びを深めていけるのか、実践において観察していく。

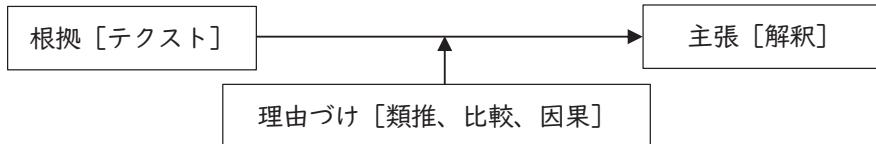


図3

(2) 省察的課題への支援の整理

① 本質的かつ個別的な問題設定

解釈生成を目指す本研究においては、解釈を深めていく課題が本質的課題となる。解釈を深める際には、「存在」「時間」「語り」のコードを使用する。解釈を深めていくにはこれらのコードから導き出された解釈を統合していく作業が必要となる。そこでこれらのコードに紐づく本質的問題を複数用意し、そこから関心のあるものを個人で選択するようになる。こうすることで、個別性と本質性を確保した問題設定が可能となり、かつ他者と協働しながら解釈を深めていくことも可能となると考えた。ただし、本質的な問題に取り組む前提として、作品の内容について基本的な理解をしておくことは必要であるため、单元前半にそうした時間を設定し、その問題への価値を感じられるようにする。

② 多様な解決過程を支援する学習環境

認知面の支援では、本質的問題に合わせたフレームの提供が考えられる。「人物関係」について読み取るのであれば関係図のようなフレームを、「場面構成」について読み取るのであれば時系列を整理するようなフレームを提供する等が考えられる。加えて、これらの個別の問題解決を統合する場の準備も必要だ。対話的に作品世界をひらいていくことを目指す国語科部の研究テーマからも、この側面は重要だろう。基本的には同じコードでグルーピングすることになると思われるが、異なるコードとの出会いをどのように仕組むのか、実践的に検討する必要がある。

③ 解決過程への批判的な振り返り

研究総論で示された枠組みにならえば、振り返りも3つの視点から行うことが可能である。認知的側面では、どのような点に着目して(教科内容)、どのような作品解釈が生み出せたのか(教材内容)を考えること(鶴田 2020 p.64)が考えられる。社会的側面については、他者の考えについて振り返ることになるだろう。情意的側面では、認知的側面や社

会的側面での振り返りを通して、思考や行動を調整していくことが期待される。ただ、これら三側面からの振り返りを、いつ、どのような形式で実行するのかは要検討である。研究総論では、問題解決の最小単位について言及されているが、小さな問題解決が終わるタイミングで振り返ることができれば、学習者は次の思考や行動を調整しやすくなると思われる。そうすると振り返るタイミングや内容は学習者によって多様化することになる。この点を踏まえた振り返りの形式について実践的に開発していく必要があるだろう。

3. 成果と課題

(1) 研究の成果

今年度に実践した内容について考察する。

廣瀬実践(3年)では、レトリック概念を基に文学的文章を読もうとしている姿が見られた一方で、「存在」「時間」「語り」のコードを児童自身が自覚することが課題として残った。児童からの声を拾い、レトリック概念を導き出すことをねらっていたが、児童だけでレトリック概念を整理していくことは難しく、教師が介入する必要性を見出せた。

小野田実践(4年)では、レトリック概念を基に読み進めつつ、問題解決したら、他者(教師、友達、生成AI)に説明をして、解釈を批判的に捉え、次の問題解決を始めるという学習の流れを作り出していた。その学習過程には、対話が生まれ、児童が自分自身の読みを見直すきっかけにもなっていた。しかし、児童だけでは互いの読みを関連づけられないこともあり得る。その場合に、教師が児童がそれぞれに示している読みを関連付けるヒントを示すことが必要である。

橋浦実践(5年)は、「存在(変化)」「時間(クライマックス)」「語り(くり返し・情景描写)」を関連付けて文学的文章を読んでいる。3つのコードをもつことで、児童は自分たちで文学的文章の内容を読み深めていく姿が見られた。コードごとに読み進めていたが、友達の内容を聞きに行って、自分の読みに生かそうとしている様子から、「存在」「時間」「語り」を関連付けようとしていることが見て取れた。その姿はさらに広げていく必要がある。

今年度の研究では、本質Iを整理することで、児童が対話の視点をもちやすくなった。これまでには、感覚的に読んでいた文章に対して、明確な視点を得ることで、読みが深まっていたのではないかと考えられる。問い合わせ、文学的文章を読んできたが、そこに本質を担保するためにレトリック概念を整理した。そのレトリック概念を基にして、対話的に文学的文章を読む姿が見られたことが成果の一つと言えるだろう。

(2) 今後の課題

今年度の国語授業を通して、本質Iで示した「言葉への自覚」が児童の中に芽生えていることを見取ってきた。児童が対話の視点を意識できるようになったが、その視点同士を関連付けることが今後の課題である。ある視点で読んだ内容を別の視点で読むと、見方が広がることが期待できる。違う視点で読んでいた者同士で議論することは、対話的な学びが生じるきっかけにもできるだろう。

本質IIの「三角ロジック」は、各学年で実践できることも実感した。課題は、本質Iと本質IIで示したレトリックや三角ロジックが、他の実践でも応用可能であるかを検証することである。今年度は、文学的文章に焦点を当てて実践を行った。説明的文章におけるレトリックの設定、また、三角ロジックを応用することも視野に入れたいと考えている。

「ことばへの自覚」は、国語の授業における大きなねらいの一つである。国語の時間に学んだことが、児童の日常生活にも生かされることを願いながら、来年度以降もさらなる実践を積み重ねていく。

【参考・引用文献】

安達隆一(2012)「語句」田近淳一・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

奥野克巳・吉村萬壱・伊藤亜紗(2020)『ひび割れた日常』亜紀書房

鶴田清一(2021)『だんまり・つぶやき・かたらい』講談社

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

藤森裕治(2018)「学力観を問い合わせる 国語科の資質・能力と見方・考え方」明治図書

住田勝(2024)「文学テクストに関わる資質・能力の構造——「存在」と「時間」と「語り」——」第147回全国大学国語教育学会 発表資料

住田勝(2020)「『物語る力』を育てる：文学的問題解決に資する資質・能力の構想」国語科教育87集

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(2020)「コンピテンシー・ベースの国語科授業づくり」明治図書

物語の謎を、視点をもって読み解く学習

—第3学年 「まいごのかぎ」の読解を通して—

廣瀬 修也

I. 実践のポイント

小学校の国語において、文学的文章を読む意義とは何か。「登場人物の心情や情景を想像することによって、見方を広げること。」「登場人物が見ている世界を追体験することによって、非日常を体験すること」等が考えられる。また、「他者の考えを聞くことによって、刺激をもらい、自分の考えを見直すこと」は、文学的文章読解の授業に限らず、多くの授業において重要視されることである。

物語読解における児童の思考について考えてみる。松本(2010)は、「解釈の説明の基盤として、互いに参照可能な共通のリソースが必要である。その典型がテクストの文脈であり、しかも相互に確認の容易なミクロ構造にかかるような部分テクストである」と述べている。児童たちが物語を読み、自分なりの解釈を表現する根拠が文脈にあることが前提となる。文脈を離れた想像にも価値があると考えられるが、「ことばの学び」を目指す国語の授業においては、文脈、または単語から何をどのように考えたかを表現する必要がある。その過程において、文学的文章を読み深めていくことを目ざす。

では、読み深めるとはどういう現象だろうか。子どもたちが教科書に掲載された物語文を読んだとき、内容を想像して大まかなストーリーを捉える。読み進める中で「おや?」「どうして?」と引っかかることがある。その引っかかりを問い合わせて発展させ、再考したりクラスメイトの考えを聞いたりする中で、物語の捉えが深まっていくことを「読み深まる」と、ここでは定義しておく。

解釈の基盤となる共通のリソース、すなわちテクストの文脈に着目するきっかけとなるものは何か。それが問いである。田近(2022)は、読みを生み出す問い合わせについて『問い合わせ』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「問い合わせ」であり、辞書的な意味に加えて、文脈上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。

児童は、これまでの読解経験から読みの方略を導き出すことが多い。3年生の場合、低学年での読解経験を引き合いに出すことがあるだろう。「音読劇をやった」「登場人物になりきって読む」「吹き出しに登場人物のセリフを書く」といった内容である。それらの経験を生かしながら、読みの視点を広げていくことが重要である。

本実践においては、物語を読むことで感じた疑問を基にしながら、児童たちがどのような視点で読み進めていくのかを考察することをねらいとしている。

2. 研究テーマとの関連

(1) 本実践で味わう国語科の本質

本実践では、斎藤倫作「まいごのかぎ」(令和6年度版光村図書三年上)を読む。教科理論で示している「文学的文章読解のための視点」と照らし合わせて、「まいごのかぎ」の内容を図で示す。

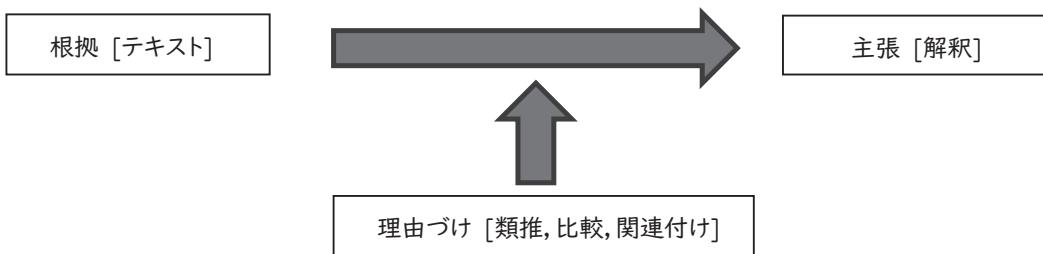
①本質I(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

目標[本実践で目指す本質を味わう子供の姿]		
「まいごのかぎ」におけるレトリックを吟味し、作品解釈を創り出す		
「存在」	「時間」	「語り」
○人物:りいこ ○キーイテム:かぎ	○冒頭・結末の首尾照応: 冒頭と結末におけるりいこの心情 りいこが描いたうさぎの存在	○題名:「まいご」ということばの意義 ○説明／描写／会話: 状況説明、情景描写の工夫、りいこの独

	<p>○場面構成: 冒頭のりいこ, かぎを見つけてから起こる出来事, 終末のりいこ</p>	<p>り言 ○反復／対比: <u>「かぎをさして回す⇒不思議な事が起</u> <u>くる」の反復</u> ○色彩 ○伏線 ○比喩／象徴: 直喻が多く使われていることの意味。 「まいごのかぎ」が象徴している物とは</p>
--	---	---

上の表に示した観点の全てを一つの文学的文章で網羅することは難しい。どこに重点を置くかは、文学的文章や学びの履歴によって異なる。「まいごのかぎ」では、下線を引いた観点に着目して読み進めていくことを想定していた。これらの観点は、単元のねらいを基に、教師が設定したものであるが、はじめから児童に示すのではなく、まずは児童の声から観点を導き出すことをねらっていた。

②本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

	学習対象との関係	他者との関係	自己との関係
課題を見つける	物語を読んで追究したい問い合わせを考える。(疑問に思ったこと、みんなで考えたいこと)	互いに問い合わせを共有し、問い合わせの価値を考える。(読み深めることができるか)	素朴に疑問に感じたことを問うにする。
学習環境をつくる	個人またはグループで追究。追究成果を学級全体で共有。	グループで追究する場合、互いの読みを認め合えるように。	問い合わせについて、個人で考える時間を作り、確認する。
ふり返り	ふり返りの観点を、これまでの経験から共有する。必要に応じて教師が示す。	友達の追究成果を聞いたことについてふり返る。	この単元で学んだことをふり返り、次の学習で生かせそうなことを考える。

①課題を見つける

学習課題を、児童自身が考え、設定できるようにする。学習するのは児童であり、自ら考えた課題に向かうことで主体的な学びにつなげていくことをねらう。(教師が授業を通して学ぶことも多々あるが) 本実践における学習対象は「まいごのかぎ」の本文となる。田中(2001)が、「〈本文〉というのは、意味づけがなされないと〈本文〉にはなりません。」と「本文」の定義を提案しているが、ここでは教科書に記載された文章そのものを本文と捉えておく。

文学的文章に対する問いは、まず自己の中で生成される。その際、児童は素朴に疑問に感じたことを問い合わせの形として表現されることが予想される。その問い合わせを他者と共有する段階では、「どのような問い合わせたら読み深めることができるのか」まで考えられることをねらう。

②学習環境をつくる

追究する問い合わせが決まったら、追究の仕方を考える。個人かグループ、どちらで取り組むのかを児童が選べるようにする。ただ、このような形式で問い合わせを追究するのは、この段階では初めてだったので、個人では難しいと判断した場合は、全員がどこかのグル

ープに属して追究することも視野に入れていた。

グループで追究する場合、互いの読みを認め合えるようにする。そのためには、同じグループのメンバーがどの叙述から考えているのか、そのように考える理由は何かまで想像を広げることが前提となる。

グループで追究するにせよ、まずは個人で問い合わせについて考える時間を確保する。個の学びと協働の学び、双方が連動するよう学習を進めることを意識した。

③ふり返り

単元において、どのタイミングでふり返りをするのかは児童の実態や学習材の特質によって柔軟に考える必要がある。本実践では、児童が個人またはグループで追究する場合は、その追究過程を可視化するためにもふり返りを書くことが重要だろう。その際、何をふり返るのかを児童が分かっていないと、内容の薄いふり返りになってしまう。「この時間に学んだことや分かったことは何か」「次の時間は何をするのか」といった観点を、全体で確認した上で、ふり返りを行うようにした。

3. 実践の実際

(1) 単元の目標

○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、場面の移り変わりと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】

(2) 児童の実態

4月に「春風をたどって」(令和6年度版光村図書三年上)を読んだ。初読の感想から、読み深めるための問い合わせを児童自身が考え、全体で追究していく、という学習の流れだった。児童が考えた問い合わせは、「どうしてルウはしゃしんの場所へ行きたいのか」「ルウは、どうして『もう少しここにいる』と言ったのか」「ノノンは、どうして花ばたけのこと気にづいたのか」といったように、登場人物の心情や行動の理由を考えようとする物が多くかった。「春風をたどって」が、登場人物たちの行動や会話を中心に構成されているからだと考えられる。また、2年生までの文学的文章でも、登場人物の行動や心情を読む活動を多く経験していることも影響しているのだろう。

物語を読み進める中で、本文の言葉を根拠に考えている姿も見られた。また、問い合わせのつながりに気づいている児童もいた。国語の授業における物語読解の基本である「本文の言葉から想像すること」が身についているのではないか、と見取っている。しかし、自分たちで読み深めるための問い合わせを作り出すことはまだ難しい。本実践の学びを通して、児童たち自身が読み深める(学びを創る)問い合わせについて考えることもねらいの一つとしている。

(3) 教材について

本実践では、「まいごのかぎ」を読む。この物語は、令和2年度版より光村図書小学校「国語」3年上巻に掲載されている。登場人物のりいこは、図工で校舎の絵を描いたとき、その前にうさぎの絵をつけ足した。それを見た友達に笑われたので、うさぎを消してしまった。「またよけいなことをしちゃったな。」と同時に、「うさぎに悪いことをしたなあ」と落ち込んで下校している場面から物語は始まる。読み手である小学3年生も経験がありそうで、共感しやすそうなエピソードである。

下校途中に、りいこは不思議な鍵を拾う。その鍵を様々な場所や物に差し込むと、不思議な出来事が次々と起こる。「桜の木」「公園のベンチ」「あじの開き」、それぞれに鍵を差し込むと不思議な出来事が起り、りいこは戸惑う。最後に、「バス停の時刻表」に鍵を差し込むと、時刻表の数字がとんでもない到着時間に変わり、バスが何台もやってきてダンスを始める。バス停から鍵を抜いても不思議な出来事は終わらず、りいこは怖くなって立ちすくむ。そのとき、バスたちが楽しそうにダンスをする様子を見て、りいこは「桜の木」「公園のベンチ」「あじの開き」もみんな自由に動きたかったのだと気がつく。バスが去っていくとき、図工の時間に消してしまったうさぎがバスの中から手を振っているのを見たりいこが、うれしくなって大きく手を振り返すところで、物語は終わる。

「まいごのかぎ」は、ファンタジー作品である。工藤(2003)は、「ファンタジーは、主人公の意識変容のプロセスを扱うことが多いため、自ずと作品展開と時間の推移が重要となる。」(p81)と述べている。国語部会が提案する「国語科(読むこと・文学的な文章領域)の本質」の内、「本質Ⅰ」にも「時間」という項目がある。「本質Ⅰ」に掲げている項目は、文学的な文章において本質を味わうことを想定した概念であるが、特にファンタジーにおいて有効なのではないか、と想定できる。

(4) 実際の学習の流れ(全9時間)

第1次:デジタル教科書の朗読を聞き、感想を共有する。……1時間

扉ページを作る……1時間

初読の感想を基に、みんなで話したい問い合わせを考える。……1時間

自分が追究したい問い合わせを選ぶ。追究方法を共有する。……1時間

第2次:自分が選んだ問い合わせについて追究し、まとめる。……2時間

第3次:追究内容を共有する。……2時間

ふり返りを書き、共有する。……1時間

(5) 学習の実際

児童が追究した問い合わせは次の通り。

登場人物の問い合わせ	なぜ、りいこは近くにあった交番に行かず、バス停にかぎをさしたのか。(4人)
物・出来事の問い合わせ	なぜ、りいこがかぎを取ったら、かぎあなが浮かび上がったのか。(3人)
	なぜ、こんなにあなが空いているのか。(5人)
	どうしてかぎを回した物は動くのか。(5人)
	なぜ、いろんなあなたにささるのか。ふつうは、一つにしかささらないはず。(5人)
	なぜ、バスの時こく表は、かぎをぬいても、元にもどらなかったのか。(5人)
表現の問い合わせ	なぜ、題名が「まいごのかぎ」なのか。(5人) ※教師が示した

上記の一覧を見ると、「物・出来事」に関する物が多い。「まいごのかぎ」は、りいこが拾った「かぎ」を中心にして物語が展開されるため、児童たちも「かぎ」や「かぎを巡る出来事」に興味を引かれるのだろう。

① グループごとの追究(第5・6時)

グループにおける追究内容は、画用紙かスライドアプリを使ってまとめた。図1は、「なぜ、りいこがかぎを取ったら、かぎあなが浮かび上がったのか」という問い合わせについて追究したグループがまとめた内容である。このグループのまとめ方の特徴は、「問い合わせに対する答え」「考えた理由」「注目したところ」を項目立てて書いている点である。

4月当初より、文学的文章を読む際には、自分の考え方の根拠を明確にすることを話してきた。その経験も生かされているのではないかと捉えている。

また、「注目したところ」という項目については、本実践において追究前に伝えている。「注目したところ」は、国

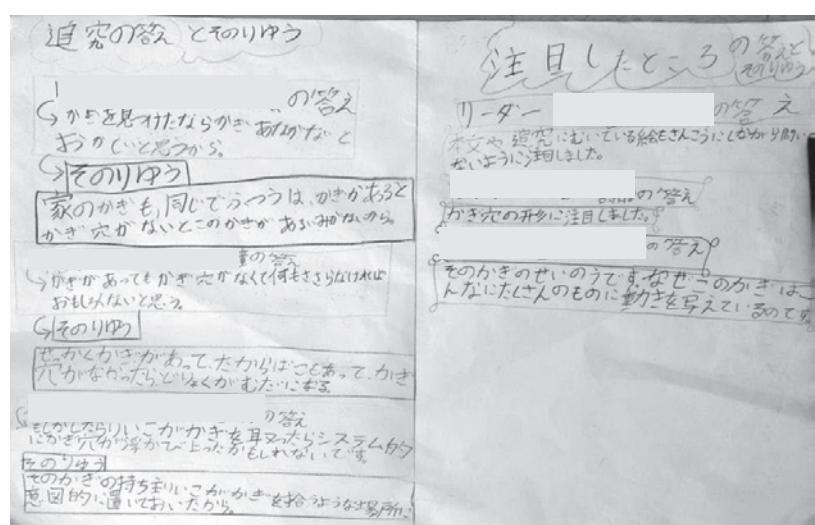


図1:追究内容のまとめ(なぜ、りいこがかぎを取ったら、かぎあなが浮かび上がったのか)

語部が提案する本質Ⅰのレトリックに該当する。このグループは3人で追究しており、それぞれが「本文」「挿絵(か

ぎ穴の形)」「かぎの性能」に注目している。まとめた内容からは、本文を基に想像したことを書いていることが分かる。しかし、「かぎ穴が無いと、かぎがある意味が無い」「かぎ穴がないと努力が無駄になる」「かぎの持ち主がりいこが捨うような場所に意図的に置いたから」といったように、本文の内容からは飛躍したことをまとめている。このことから、本質Ⅰにおけるレトリックは意識できているが、本質Ⅱの根拠と主張の関連が希薄であるという課題が見える。

図2は、「どうして題名が、まいごのかぎなのか」について考えたグループが作成したスライドの一部である。この問いは、読み深まるために必要であると判断して、教師から示したものである。

このグループは、問い合わせに対する考え方を3つ示している。「まいご」ということばから、親からはぐれた児童を連想している。このグループも、根拠と主張の関連が見えない。文学的文章において、生活経験を読解に生かすことは重要であるが、本文のことばとの関連が見えないと、読みが深まったとは言い難い。追究過程において、教師がどのように介入するかが課題として見えた。

②追究内容を共有する。(第7・8時)

グループ毎に、追究内容をまとめた後に、共有の時間を設定した。7グループだったので、前半と後半に分かれて自分たちのまとめた内容を発表した。発表の後に、質疑応答の時間を設定した。しかし、発表内容すぐに納得してしまう児童もあり、読みが深まるような質問が見られなかった。「どうしてそのように考えたのですか」という質問があったが、「理由づけ」が曖昧な答えもあり、三角ロジックを用いた読解経験の必要性を感じた。

その後、学級全体で共有した。次に示すのは、追究内容の共有を経て、「かぎ」について全体で話している内容である。根拠が明確ではない発言が続ていたので、教師から「かぎをさして回した物はどうして動くのか、何のために動くのか」と投げかけた。

T:どうして動くの?何のために動くの?

C1:最後にかいてある。

C2:ベンチとか桜のために作ったのかも。

C3:鍵をつくったのはわかる。最後に鍵はどうなったのかも気になる

T:物が動くのは動きたかったから子供:なんていって通る道に鍵穴があるのか

C4:鍵が導いてくれたのでは?

C5:もしかしたら超能力を使ってあけてくれたのかも

C6:りいこは思った通りに動いてくれる

C7:ものは気持ちを伝えられないから鍵と鍵穴をつくった。りいこは悲しそうだった

追究過程や共有の時間を通して、本文から離れた内容を想像している姿が見られたため、本文を読み返すことで解決できる問い合わせを教師からしている。それでも、自分が知りたいと思った内容については、本文から離れてでも想像しようとしている姿があり、国語の学びとして成立させるための手立てが必要であると、現段階ではふり返っている。

③ふり返りを書き、共有する。(第9時)

これまで学習したことをふり返る時間である。ふり返りの観点は、教師から示した。「問い合わせについて考えてみてどうだったか」「グループでの発表はどうだったか」「自分が一番いいと思った問い合わせ(新しく思いついた問い合わせでも良い)」という3観点である。本実践では次の学びにつないでいけることを考慮し、教師から示すようにした。ここでは、二人のふり返りについて考察する。

ゆうと(仮名):「なぜ、こんなにいっぱいかぎあなが開いているのか」という問い合わせについて追究

ふり返りに書いた問い合わせの答えは、発表時と同じで「超能力を使ったから」であった。「もし、超能力を使ったのだとしたら、どこ

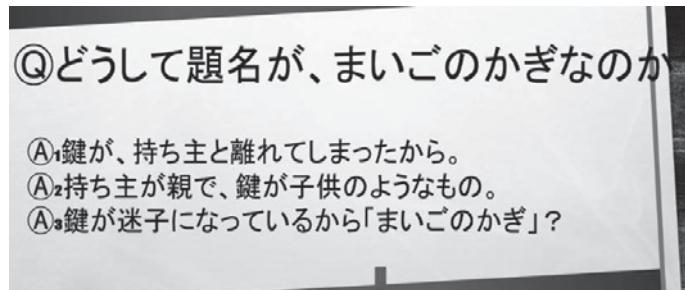


図2:追究内容のまとめ(どうして題名が、まいごのかぎなのか)

- Ⓐ1鍵が、持ち主と離れてしまったから。
- Ⓐ2持ち主が親で、鍵が子供のようなもの。
- Ⓐ3鍵が迷子になっているから「まいごのかぎ」?

で手に入れたのか知りたい」という感想をもっており、新たな問い合わせが生まれたことが分かった。

発表についてのふり返りは、「発表がスムーズに行かなかった」であり、内容については満足している様子だった。しかし、ゆうとが追究した問い合わせは「本文から根拠を探すこと」が難しい。本文と想像の関連性については、今後の支援が必要ではないかと捉えている。

はつね(仮名)：「なぜ題名が『まいごのかぎ』なのか」について追究

学習のふり返りには、「問い合わせを追究することが難しかった」と漠然とした内容が書かれていた。教師としては、問い合わせについてのふり返りを書いてほしかったが、細かい観点やふり返りの例示等が必要なのではないかと考えられる。

グループでの発表については、「緊張したけれど、うまく発表できた」とふり返っている。これは、国語科特有のふり返りとは言えない。また、「うまく発表」とは何を指しているかも漠然としている。さらに、一番いいと思った問い合わせは「なぜ題名が『まいごのかぎ』なのか」を選んでいる。理由は、考えやすかったから、とのことだが、児童にとっての「考えやすい問い合わせ」とは何かの考察が今後必要である。

4.まとめ

本実践では、児童たちが本質Ⅰで示した観点のどこに関係した問い合わせを考えるのかに着目して、学習を進めることを考えていた。実際に学習を進めていくと、「存在」枠の「キーアイテム」である「かぎ」に興味をもつことが非常に多かった。「まいごのかぎ」という物語そのものがもつ特質の影響だろう。この物語は、登場人物のりいこが見つけた「かぎ」を中心にストーリーが展開していくため、「存在」枠の「人物」よりも「キーアイテム」に関連した問い合わせを考えたいという子が多かったと捉えている。

問い合わせをする段階で「語り」枠の「題名」に関連した問い合わせ(なぜ、題名が「まいごのかぎ」なのか)を教師が示した。低学年で読む物語は、「登場人物」に着目する作品が多い。その経験があるからか、「時間」や「語り」に関連した問い合わせを作り出そうとする傾向は見られなかった。児童が気づかない視点は教師が示す必要がある。視点が増えることによって、読みにも深まりが出てくるのではないかと考えている。

また、「学習環境をつくる」ことが及ぼす影響と難しさを感じた。今回は、追究する問い合わせごとに人数制限を設けて、グループごとの活動とした。しかし、そもそも自分が追究したかった問い合わせとは異なる問い合わせを追究することになった児童にとっては、前向きに取り組むことが難しかったのだろう。児童自身が「課題を選ぶこと」の必要性や効果については、引き続き検討が必要である。

本質Ⅰに示した観点の全てを、一単元で網羅することは難しく、年間を通して児童が自分たちの物にしていくのが良いのではないかと、現段階では考えている。これらの観点は、いわゆる「読みの視点」である。国語部が提案している「国語科の本質」は、「文学的文章を読む学習」における本質である。つまり、これらの観点をもって読むことによって、「読むことの本質」に迫ることができるのでないかと捉えている。

本稿で示した本質Ⅰは、3年生が「まいごのかぎ」を読むことを想定して考えたものである。文学的文章が変われば、それぞれの細かい内容は変わるが、「存在」「時間」「語り」の3観点については、他学年でも応用することが可能ではないだろうか。

国語の授業では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という三つの領域がある。もちろん、それぞれの領域における「本質」があるだろうが、今年度の国語部における研究は「読むこと」における「文学的文章の読み」に特化している。他の領域においての本質を想定した観点を考えること、また、観点同士がつながることによって、児童たちの読みがどのように変容するのかを考察することを今後の課題としたい。

引用文献

- 松本修(2010)「読みの交流を促す「問い合わせ」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会 pp75-82
- 田近洵一(2022)「生活主義国語教育の再生と創造」三省堂
- 田中実／須貝千里(2001)「文学の力×教材の力 理論編」教育出版
- 工藤左千夫(2003)「ファンタジー文学の世界へ」成文社
- 奈須正裕・江間史朗・鶴田清司他(2015)「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

本質を味わい、連続的に解釈生成を行う読むことの授業

—第4学年「一つの花」を通して—

小野田 雄介

I. 実践のポイント

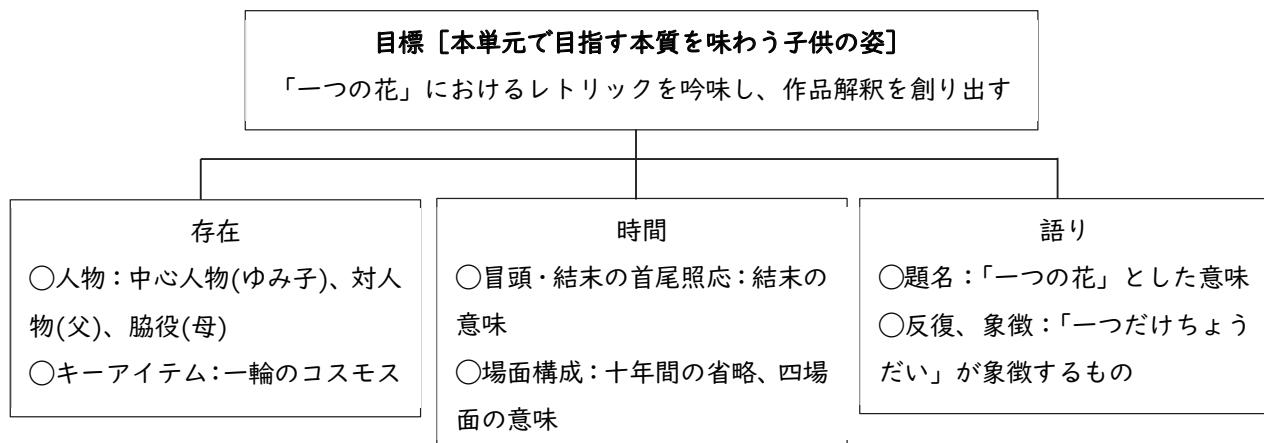
国語科教科理論で描き出された、一人一人の子が国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質を味わう授業とはどのような授業だろうか。端的に言えば、それが本実践のポイントである。以下に、その戦略を記す。

2. 研究テーマとの関連

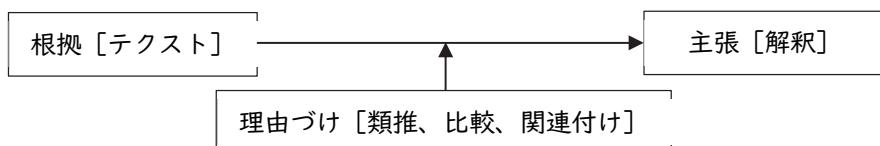
(1) 本单元で味わう国語科の本質

本单元では、今西祐行の「一つの花」(光村図書 国語四上)を教材として用いて、国語科の本質を味わう授業の創造を目指す。教科理論を受けて、本单元における本質を以下のように構造化した。

①本質I(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)



②本質II(その教科等ならではの認識・表現の方法)



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

本单元における省察的課題についての支援は以下の通りである。

i 本質的かつ個別的な課題設定(教科の本質性の担保、個別性への配慮、問題への価値実感)

本单元では、個人が追究したい問い合わせ、「存在」「時間」「語り」の視点から設定し、その解決を図ることで、本質的かつ個別的な課題が設定できるようにする。また、より本質的な問い合わせは、問題解決が進んでから現れることを踏まえ、問い合わせの質の違いにも気づかせ、より良い問い合わせに出会うことで解決することへの価値を実感できるようにしていく。

ii 多様な解決過程を支援する学習環境(フレームの提供、解決過程のデータ、パートナーとの学び、解決のための資料)

認知的側面からは、本質IIと関わって、根拠、理由づけ、主張の関連付けが図れるように、3つのフレームに分けたワークシートを用意し、解釈を創っていくようとする。このとき、図などを用いて解釈を創出するまでの問題解決過程を記録しておくようとする。

社会的側面からは、同じような問い合わせを考えている子でグループを作って考えることを中心とする。一方で、全体共有

の場を設け、どのような解釈が生まれているのか板書で共有する。この板書が、問題を解決するための資料となるようになる。

iii 解決過程への批判的な振り返り(大きな問題解決、小さな問題解決、学びの調整)

作品の感想をまとめることという大きな問題解決に向けて、自己の学びを調整していく場として機能させたい。そのために、本单元における小さな問題解決である、どのような問い合わせについて、どんな解釈をしているか等の、「教材」内容に関わる振り返りが中心となると思われる。また、それらの問い合わせや解釈を生み出すために、「教科」内容にあたる様々な視点や方法を用いているはずであり、その点も子供に意識づけさせたい。これについては、单元末に別紙にまとめさせ、次の文学の学習時に参照できるようにしていく。

一方で、解釈を深めていくには連続的な問題解決が不可欠である。ここで難しいのが、自分の問題解決過程について批判的に振り返り、次の問題解決を始めることがある。発達段階を踏まえれば、4年生で自力で批判的に捉えるのは難しい。そこで他者(教師、友達、生成AI)に自分の問題解決過程を説明する場を用意し、その妥当性を吟味したり、さらに読み深めるための問い合わせを考えたりできるようにしたい。

3. 実践の実際

単元名 読書感想文を書こう～「一つの花」～

(1) 目標：「一つの花」におけるレトリックを吟味し、作品解釈を創り出す

- ・言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすることができる【知・技】(I)才
- ・中心人物の心情の変化を、場面の移りわりと結び付けて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、感想をもつことができる【思・判・表等】C 才
- ・考えたことを表せる言葉のよさに気付き、作品の世界を広げ、国語を大切にして、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]

(2) 単元の流れ 8時間

第1次 3/8	作品を読み、初発の感想をまとめ。時間、空間、人物の視点から作品世界を観察し【みんな読み】、追究したい問い合わせを立てる【一人読み】。
第2次 3/8	問い合わせが近い人どうしてグループを作り、解釈ⅰを創り出す【グループ読み】 解釈ⅰを批判的に捉え、次の問い合わせを考えて解釈ⅱを創り出す【一人読み or グループ読み】
第3次 2/8	まとめの感想を書き、交流する。 本单元において、特に使用した視点や、考え方の方法について振り返って、まとめる。

(3) 実践の記録

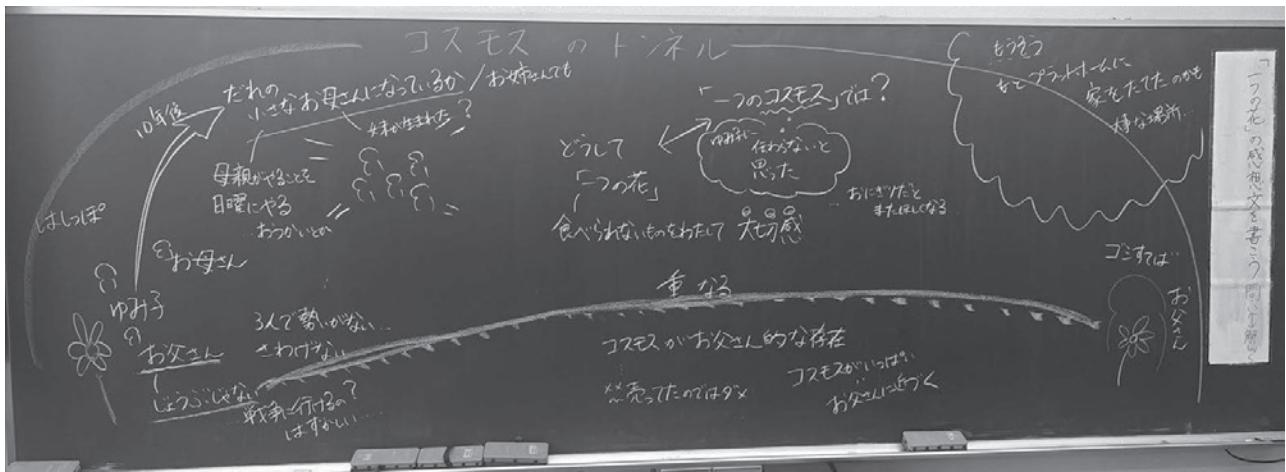
問い合わせの設定～解釈ⅰ生成のためのグループ読みまで(1/8～4/8)

時間、空間、人物の視点から作品世界を観察した後、一人一人問い合わせを考えた。教師はその問い合わせを「存在」「時間」「語り」の視点で「みんなの問い合わせマップ」として図1のように整理して、子供たちに返した。この時点では、参加した30名全員が本質に紐づいた問い合わせを設定できた。

子供たちは、教師によって設定されたグループに分かれ、ホワイトボードを使って問題解決にあたった。その後、グループごとに問題解決の内容を共有し、教師は図2のように板書した。ここでは問題解決がうまくいったグループの解釈図式と、うまくいかなかったグループの困り感を共有することで、個人での解釈ⅰの生成につなげることを目指した。

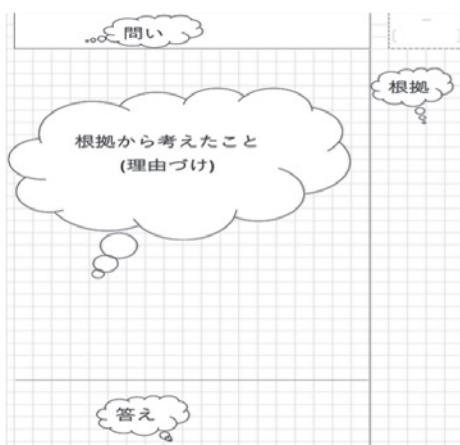


図 1



2

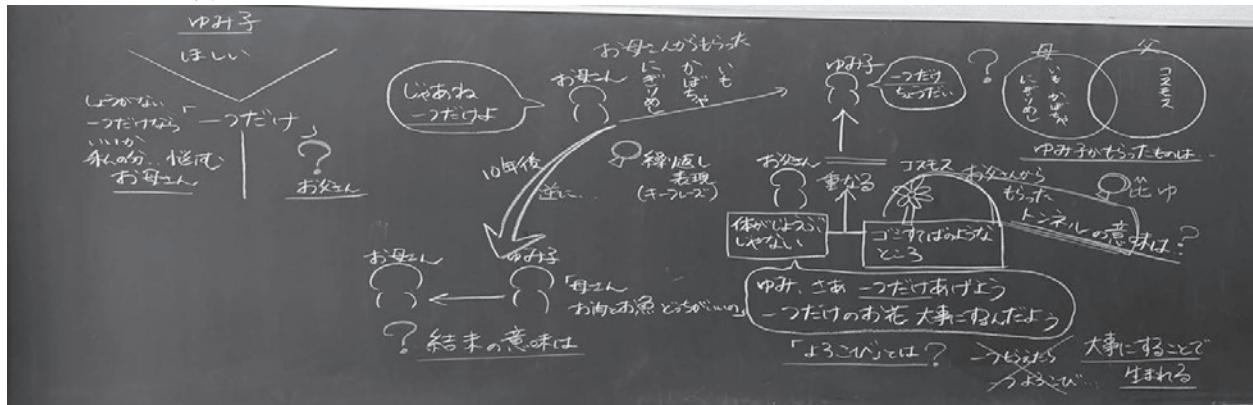
解釈 i の生成～他者(教師、友達、生成 AI)への説明～新たな問い合わせの設定と解釈 ii の生成まで(5/8～6/8)



前時の話し合いを受け、個人で図3のようなワークシートを使用して問題解決を行った。このワークシートは、教科理論を受けて、根拠・理由づけ・主張が書き分けられるようにし、本質を味わうための支援となることを意図している。

問題解決につまずく子が見られたため、途中で一度全体共有の場をとった。教師が、つまずいている子のヒントになりそうな子の解釈をみとり、それを順に発表してもらう形で、図4のような板書に整理した。

3



4

このワークシート上で行った問題解決について、批判的に振り返る場を設けるために、他者(教師、友達、生成AI)への説明を行った。この説明を通して、自らの問題解決過程を振り返り、新たな問題解決を開始することをねらった。結果は、参加した30名のうち、20名が何らかの形で新たな問題解決を開始できた(開始したが新たな問い合わせ未解決…1名、同じ問い合わせについて別の解釈生成を行う…2名を含む)。このうち、主たる説明の相手が生成AIだったのは14名、教師や友達だったのは6名だった。友達に対してどのような説明を行ったのかは記録がないため記述できないが(2名)、教師に対しては一通り問題解決の内容について説明した後、教師から問い合わせられる形で新たな問い合わせを立てていた(4名)。生成AIへの説明は図4のようになっており、生成AIから問われる形で新たな問題解決を始め

る子が多く見られた。

新たな問い合わせ、最初の問い合わせと関連性をもつていいかについては、友達や教師と対話した子は全員が関連性をもっていた(6/6名)のに対し、生成AIとの対話では、14名中9名であった。

紙幅の都合で詳細は省くが、その後、解釈iiを共有し、まとめの感想を書き、最後に本单元で着目した視点について、図6のようにまとめた。これを積み重ねることで、対象が変わっても自律的に解釈生成できる力を育むことを意図している。

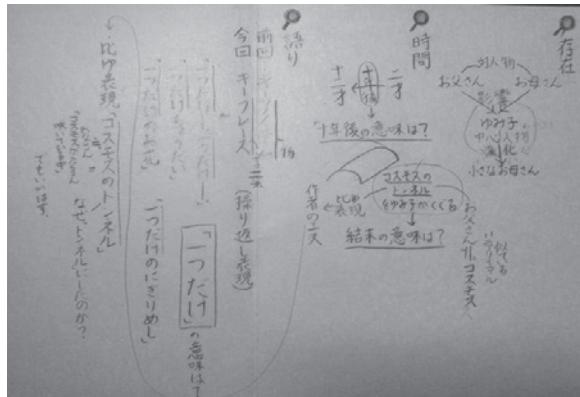


図 6

4.まとめ

「学びを創る」とは「一人一人の子供が、各教科等の本質的な学びを味わい、自らの学びを価値づけること」と定義されている。本実践では、本質的な課題設定のもと、本質的な解決方法で問題解決する子供の姿が見られた。学習後の感想では、多くの子が学習前よりも深い解釈生成ができたことを価値づけており、その点で部分的には「学びを創る」を子供の姿で実現できたと言えよう。

一方で以下の課題が指摘できる。

まず本質的な課題設定になるよう強調したため、形式上は本質的な課題となっていても、子供の思考が十分には追いついていないことがあった。その結果、問題解決場面に際して、問い合わせを変える子が見られたが、では視点を示さない方が良いかというと、それはそれで別の問題が生じうる。子供の十分な実感とともに課題設定していく必要がある。

次に、本質的な問題解決が行えるようフレームを提供したものの、それが解釈生成に順序性があるように感じさせる側面があった。解釈生成は必ずしも根拠→理由づけ→主張の順で行われるわけではなく、主張が先に生じ、事後的に理由づけが行われる場合もある。この点を子供たちと共有しつつも、3点が揃うことでの主張に説得力が生まれることも意識させたい。

さらに、授業者は解釈iから解釈iiへと深まりを期待したが、実際には関連性のない問い合わせを考える子がいたり、そもそも問題解決iiを開始できない子もいたりした。そもそも最初の問い合わせが関連性を生みにくい問い合わせであったこともあるが、関連性のない問い合わせをつくった子は、全員が生成AIに説明をしていた子であることを踏まえれば、システムプロンプトの改善や、生成AIとの対話のタイミングの修正、友達や教師への説明の場を確保する必要性が考えられる。また問題解決iiを開始できない子には、教師が重点的に支援する必要があるが、本実践で10人が開始できなかったことを考慮すると、それだけでは十分ではないだろう。問題解決を共に進めていくようなパートナーの存在を学習環境に位置付けていく必要性があるのではないかと考えられる。

あなたが作った解釈についてコメントします。まずはどんな問い合わせましたか？

お父さんはなぜ食べられないコスモスを上げたのか

その問い合わせとても興味深いですね！次に、文章からその問い合わせに対する根拠となる部分をそのまま書いてください。

お父さんが79ページで「大事にするんだよう言って」いたのが根拠です。

良い根拠を挙げましたね！次に、その根拠に基づいて、どんなことを考えましたか？理由づけを教えてください。

お父さんがコスモスをあげたのはおにぎりなどの食べ物だと食べてなくなってしまいまほしくなるけど、コスモスなどの食べられないものは1つだけだからこそ大事にできるのではないかと思ったからお父さんはコスモスを上げたのではないかと考えました。

素晴らしい理由づけですね！お父さんがコスモスを選んだ理由をしっかり考えています。では、最終的にどんな答えを出しましたか？あなたの解釈を教えてください。

お父さんはゆみこに食べ物や物の大切さを知ってほしかったのではないかと考えました。

図 5

子供が視点をつなげ、読みを広げる

—「変化」「山場」「反復」「情景」(第5学年「たずねびと」の実践から) —

橋浦 龍彦

I. 実践のポイント

(1) 教室で文学を読むことの意義

子どもにとって教室で文学を読むことのよさとは。一人一人が国語科(読むこと・文学的文章領域)の本質を味わう授業とは、「さまざまな視点や立場から作品世界を捉え、読むことのよさを感じる授業」と考える。

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」(頁)と述べる。12年前の提言であるが、この状況が改善しているとは思えない。物語文を読むことの授業においては、登場人物や解釈している友達のものの見方や考え方を分かることを重視したい。

「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」、「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」には、共感性(empathy)における「他者本位の視点取得」の力が必要であると考える。ただし、共感性(empathy)の厳密な定義は、現在のところ統一して確立しているとは言いたい。田畠(2019)は、哲学者Coplanの整理が「現在の学際的エンパシー研究において最も包括的かつ明瞭で、ありながら理論的に十分な強度と複雑さを兼ね備え、また学問的にも検証可能な理論を提出している」としている。Coplanは共感の3つの主要な特徴を、「情動の一致」、「他者本位の視点取得」、「自他の区別」としている。

「自分が○○さんなら」と相手にのせて自分中心の視点で考えるのではない。つまり、「○○さんは□□と考えるだろう」「中心人物の△△なら◇◇するだろう」というように、相手と適切な距離をとり、自他を区別して心理状態をシミュレーションすることを、共感としている。

(2) 実践のねらい

以上をふまえ、本実践では、「他者本位の視点取得」(「さまざまの視点や立場から作品世界を捉える」)も通して、「読むことのよさを感じる」ことを目指す。「も」としたのは、これは、「自分本位の視点取得」の否定ではない。学級全体が他者本位のみの読みになることで、子ども自身の経験と結び付けた読みなど、身体感覚を伴った読みが矮小してしまう可能性があるからである。そのため、自分本位の読みを認めつつ、「他者本位の視点取得」を促していく。

4月、変化、人物関係、情景、展開を視点に「銀色の裏地」を読んだ。展開を追って中心人物の気持ちの変化を読んだり、情景から人物関係の変化に気付いたりした。読みの視点は2、3年生時も汎用的に活用できそうなものを子どもたちと教室掲示にしてきた。それを活用して読む見通しをもったり、役立ったものを振り返ったりすることを継続して定着を促してきた。個人差はあるものの、展開を追って読み、文章全体から中心人物の気持ちの変化や、人物関係の変化を捉えることができるようになってきた子どもたちである。

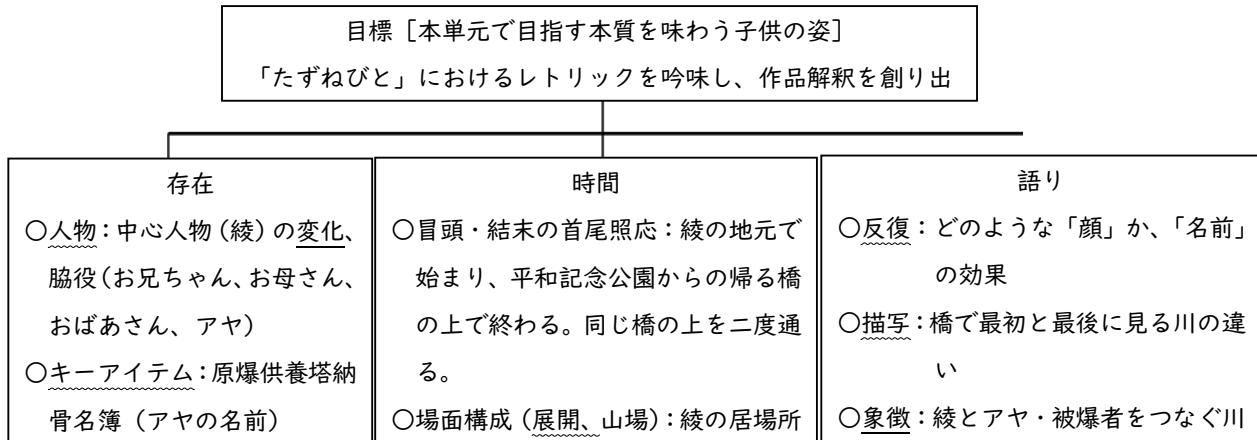
5年生の2学期になった子供たちにとって、獲得している視点を関連づけて読むことを次のステップと考えた。また、本单元では、「象徴」について初めて扱う。「象徴」の視点を獲得するために、既に獲得している「反復」「描写」「変化」などを活用していく。例えば、「最初の『きれいな川』が、最後は『静かに流れる川』になった。綾がアヤに思いを寄せるように変わった。少しずつ被爆者と心のつながりをもっている。川って、流れを連想させるし、海につながっている。川は、時間が流れても生まれた、綾とアヤたち被爆者との時間の流れを超えたつながりの象徴だ。」という姿である。

2. 研究テーマとの関連

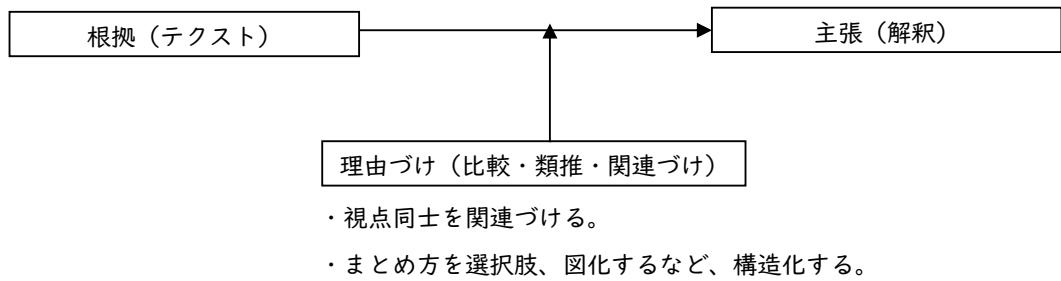
(1) 本单元で味わう国語科（読むこと・文学的文章領域）の本質：言葉への自覚>レトリック

本单元では、朽木祥の「たずねびと」（光村図書 国語五）を教材とし、国語科の本質を味わう授業を目指す。教科理論とともに、本单元における本質を以下のように整理した。

①本質Ⅰ（重点は下線、5年生1学期までの既習は波線）



②本質Ⅱ



(2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

	対象世界との関係	他者との関係	自己との関係
本質的かつ個別的な課題設定	既習の本質Ⅰから課題設定をする。	課題を共有する。単元の途中で変更・更新も可。	自分で優先順位をつけて考え甲斐のある課題を設定。
多様な解決過程を支援する学習環境	有効な読みの視点への見通しをもつ。 三角ロジック（主張、根拠、理由付け）の活用。	個々の読みの視点や解釈をTeamsや座席表で視点別に可視化。自分なら、友達は、綾なら、というように立場を意識して読む。	複線型の学習活動・過程。 生成AI、地図、原爆供養塔納骨名簿、教室掲示の既習の視点。ノート、デジタル教科書、wordで構造化してまとめる。
子どもが他者参照しながら意思決定			
解決過程への批判的な振り返り	解釈に役立った視点や学び方を振り返り、価値づける。	課題や読みの視点によって、ペア・グループを子どもがつくる。 三角ロジックで考えることを、生成AIで支える。	自己と友達の視点とのつながりを振り返り、次時の課題設定、解決の視点を見通す。
子どもが読みの視点を意識			

3. 実践の実際

(1) 単元計画

0次：夏休みに取り組んだ作文コンクールや自由研究で、原爆を題材にしたものを紹介し合い、感想を伝え合う。

原爆について扱った新聞スクラップをする。学級文庫の朽木祥作品や、原爆供養塔納骨名簿を読む。

「たずねびと」の綾同様、原爆供養塔納骨名簿にある氏名と同姓同名の子供がこのことを学級に報告する。

第1次：Y・A らの提案から「たずねびと」を読み、自分と綾の立場を区別して感想を書く。··· | 時間

前時の感想を共有し、考えたいことと視点、学びのプロセス、まとめ方について計画を立てる。··· | 時間

第2次：「綾の考え方の変化を比べよう」（存在：変化）···

「クライマックスを見つけよう」（時間：展開、場面構成）···

「くり返し・情景の意味を考えよう」（語り：反復、描写、象徴）···

各自3時間を配分

（例：変化2時間、情景1時間）

第3次：選択した方法で学びをまとめる。（続き話、綾の旅行記、作者の朽木祥さんへの手紙を書く）··· | 時間

学習のまとめを共有し、自分の考え（解釈と読みの視点）を広げる··· | 時間

実の場：「変化」「情景」「繰り返し」などの活用した視点と、「クライマックス」「象徴」などの獲得した視点で読む。

(2) 第2次（第3時から第5時）に見られた視点とそのつながり

「他者本位の視点取得」（「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」）も通して、「読むことのよさを感じる」

ため、第2次の3時間では、子供が自らのテーマを設定して読み進めた。「気持ちの変化」「山場（クライマックス）」「反復（繰り返し）」「情景」という児童のテーマ（読みの視点）は、初読後に分類した感想と図1をもとに、児童と設定した。どれも既習の視点である。テーマに合う学習のまとめ方を話し合い、気持ちの変化は続き話、クライマックスは綾の旅行記、繰り返し・情景は作者の朽木祥さんへの手紙となった。

本実践以前は、子供の読みの視点を広げることに注力した。視点のつながりを意識するのは、本実践からになる。



図1 年間を通して児童と作成している学びの視点と思考方法（「象徴」は本実践後に加わったもの）

3つのテーマについて各自で3時間を配分し、第2次の3時間を読み進めた。教師は、机間指導しながら、子供の視点のつながりを板書したり、他の視点で考えている子供のうち関連づけられそうなものを伝え、話し合いを促したりした。子供たちは授業後半の15分で各自の視点で考えたことと、視点のつながりを共有した（図2）。繰り返し表現「名前」「川」から、「名前」は生きていた証、「川は原爆からの時の流れ」というように、象徴性にも注目していった。

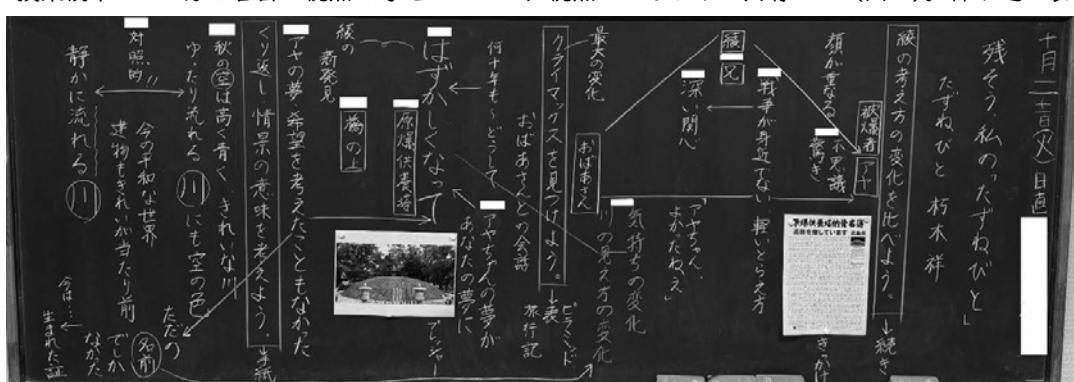


図2 第3時の板書

子供たちの授業の振り返りからは、視点のつながりについて言及しているものが、第3時は3名、第4時は10名、第5時は20名であった。テーマを設定して読み進めたり、異なるテーマの友達と話し合ったりすることで、読みの視点やつながりが広がっていった。第3時から第5時にかけて見られた視点のつながりを、以下に述べる。

(3) 単元後の児童の学びの実感

「他者本位の視点取得」（「さまざまな視点や立場から作品世界を捉える」）も通して、「読むことのよさを感じる」ことについて子供たちの実感を測るために、アンケートを実施した。結果を表1に示す。

表1 子供の視点のつながりの自覚（5件法で、「とてもよく考えられた」「まあまあ考えられた」の回答割合）

	変化	クライマックス	繰り返し	情景
変化		.839	.710	.709
クライマックス			.678	.516
繰り返し				
情景				

なお、「繰り返し×情景」は授業において「表現の工夫」という同一テーマ扱いのため、回答を収集していない。

いずれの視点も5割以上の子供がつながりを感じ、「変化×クライマックス」は8割を超えた。当初、変化で読んでいた34Mは、各自の視点で読んだことの共有を通して「夢」「希望」「名前」（繰り返し）に注目し、変化、クライマックスとつなげて読むようになった（図3）。

- ・綾にとってアヤの名前が「ふつうの名前」から「感情のある名前」になり、「生きているときは感情があった」（繰り返し×変化）
- ・おばあさんの「（アヤの夢や希望を）わすれんておってね」から、綾は「なくなつた人たちのことをわすれない」と思い、「おばあさんと話したとき」をクライマックスと考えた。（変化×クライマックス）

子供たちは、34Mのように変化、クライマックス、繰り返し・情景と視点を広げ、読みを広げていった。

4.まとめ

「この教材は変化が指導事項だから、変化を押さえよう」と読み方を限定するのではなく、子供の感想から各自がテーマ（視点）を設定して読み、それらを可視化したりつなげたりすることで、読みの視点が広がり、自覚された。

教師の役割は、一人でも多くの子供が読みを広げるために、各自の視点と考えを可視化したり、つなげたりすることと考える。読みの可視化や関連づけ、読みの広がりに資するよう、友達との話し合いや生成AIとのやりとり、教室掲示や話し合いスペース等の環境、教材（本実践では原爆供養塔納骨名簿、地図等）も設定していく必要がある。

今後の課題として、次の2点を挙げる。

- ・活用する視点の軽重（本実践はどの視点も並列に扱ったが、繰り返しを起点にする子供が多かった）
- ・異なる視点で読んだ友達と少人数での意図的な報告の場の設定（本実践は全体で各視点からの読みを共有した）

なお、紙幅の都合上割愛した実践の詳細は、https://note.com/kokugo_jissen を参照されたい。

参考・引用文献

- ・住田勝（2023）『たずねびと』（朽木祥）教材研究ノート ——C. ボグラー「ヒーロー・ジャーニー」を手がかりとして—— 第144回全国大学国語教育学会島根大会自由研究発表資料G会場 2023年5月27日（土）
- ・田近洵一（2013）『創造の<読み>新論』東洋館出版
- ・田畠健太郎（2019）「小説のエンパシー理論I——文学研究におけるエンパシー研究概観とAmy Coplanによるエンパシー理論の検討を中心に」『Philologia 第50号』三重大学外国語研究会 p.19-43

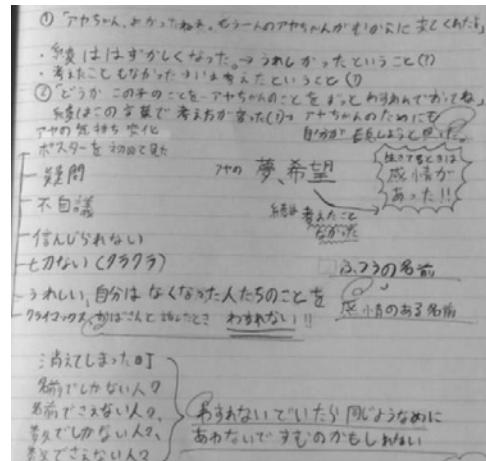


図3 34Mのノートの一部