

主体的に生きる力を育てる小学校国語科学習指導

岸本憲一良^{*1}・五十部大暁^{*2}・池永亜由美^{*2}・有田 友萌^{*3}・大塚 祐亮^{*4}

Elementary school Japanese learning guidance to nurture the ability to live independently

KISHIMOTO Kenichiro^{*1}, ISOBE Hiroaki^{*2}, IKENAGA Ayumi^{*2}, ARITA Tomoe^{*3}, OTSUKA Yusuke^{*4}
(Received August 3, 2023)

キーワード：エージェンシー、グリット、エンゲージメント、対話、物語の読み

はじめに

より「予測困難で不確実、複雑で曖昧」(VUCA)な時代に向かっている今日、子どもたちに求められているのは未来を自ら切り拓いていく力である。その育成の視点として、私たち共同研究グループは「主体性」に焦点を当てた。小学校の国語科学習指導において、子どもたちが将来「主体的に生きていく力」を育てるために重視すべきことを明らかにしようと、研究を進めていったのである。

なお、総花的な研究に陥ることのないよう、領域を「読むこと」に絞り、対象を文学的な文章(うち物語)に限定した。

1. 主体的に生きる力の育成に向けて留意したいこと

以下、1-1では授業を創っていく上で留意したいことについて述べ、1-2では物語を読む授業に絞って留意したいことについて述べる。

1-1 授業を創っていく上で留意したいこと

1-1-1 エージェンシーと対話

これまで様々なコンピテンシー育成の必要性が叫ばれてきたが、Education2030プロジェクトはその先にある目標としてウェルビーイング(Well-being)を想定した。個人的にも社会的にも幸福で健康であるというウェルビーイングに向かうコンピテンシーのうち、「主体性」を考えるに当たって最も重要になってくるのがエージェンシー(Agency)である。OECDはエージェンシーを、「目標を設定し、変化を生じさせるために責任ある形で振り返り、行動する能力」とする。

興味深いのは、白井(2020)が述べる「エージェンシーとは、単に個人がやりたいことをやることではなく、むしろ、他者との相互のかかわり合いの中で、意思決定や行動を決めるものである¹⁾」という点である。このことにより、「主体的」と「対話的」が深く結びつく。

授業(単元)を構想する際、「価値ある対話」、「深まる対話」を組織していくことが、エージェンシーの育成、さらにウェルビーイングの実現へとつながっていくと言える。

1-1-2 グリット

「グリット」(Grit)の概念もまた、「主体性」と深く結びつく。

竹橋(2021)はグリットを長期目標に対して示す「情熱」と「粘り強さ」という定義を示した後、グリットには二つの側面があると述べている。一つは「興味の一貫性因子」であり、もう一つは「努力の粘り強さ

*1 山口大学教育学部小学校総合選修 *2 山口大学教育学部附属山口小学校

*3 周南市立今宿小学校(前 山口大学教育学部附属光小学校) *4 山口大学教育学部附属光小学校

因子」である。²⁾

授業（単元）を構想する際に、子どもたちの学習に対する興味関心の重視、子どもたちが粘り学習に強く取り組んでいくことができる目標設定等が望まれる。

1-1-3 エンゲージメント

上記を視野に入れつつ、子どもたちが集中し、真に力を身に付けていく充実した授業（単元）を構想する際の観点として、エンゲージメント（Engagement）を挙げることができる。

櫻井（2020）は「学びのエンゲージメント」を、「課題に没頭して取り組んでいる心理状態で、言い換えれば、興味や楽しさを感じながら気持ちを課題に集中させ、その解決に向けて持続的に努力をしている心理状態」³⁾ であるとする。

櫻井は同書で、学びのエンゲージメントの要素として①感情的エンゲージメント、②認知的エンゲージメント、③行動的エンゲージメントの三つを示し、さらに「主体的に学習に取り組む態度」を構成する要素として上記三つのエンゲージメントに加え、④自己効力感、⑤社会的エンゲージメントを示している。

これらは授業（単元）を構想する際の観点となり得るものであり、子どもを見取る上での評価の観点ともなり得るものである。

1-2 物語を読む授業で留意したいこと

1-2-1 対話の重視＝共創読み

1-1で述べたように、エージェンシーの育成と発揮に向けて、またエンゲージメントの観点からも、授業において「価値ある対話」、「深まる対話」を設定することが不可欠になってくる。

物語を読む授業の場合、子どもの発達を考慮しながら、テキストとの対話では登場人物、語り手、そして想定される作者等との対話が画策できる。テキスト内の「ひと」との対話は、自己との対話と並行して行われる。ここで他の読者（学習者）との対話が刺激となり、テキストとの対話、自己との対話がより活性化される。

これらの対話によって学習者は、より深い読みへといざなわれることになる。いわば、「共創する読み」を体験しているのである。

このような活動の中で、学習者は読みの方略を身に付けていくことになる。その方略は、読むことに留まらず、書くこととも一体化していくものであると言える。（図1）

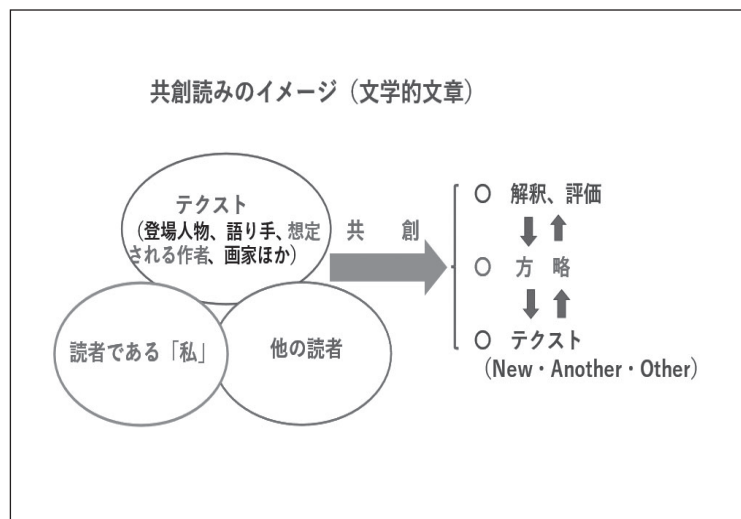


図1 共創読みのイメージ(文学的文章)

1-2-2 問い＝表層と深層の往還と深まりへの連鎖

上に述べた「価値ある対話」、「深まる対話」への入り口となるべき、「問い」について留意しておく必要がある。

「問い」が単に教師から発せられるものではなく、子どもたち自身の切実な解決への願いと結びついた時、対話の必要感へとつながっていく。そのためにはまず、表層の問い（正解がある）と深層の問い（正解はなく、納得解、腑に落ちる解がある）とが往還していくような問いを導き出すことが重要である。このことにより個々の異質性が表出されることとなり、対話はより活性化していくことになる。言うまでもないが深層の問いの場合、その対話は決して「一致」で収束するものではない。根拠や理由付けを重視しつつ、そのつながりが論理にかなっていれば、個々の解は尊重されることになる。

また問いについて考える場合、問いの解決がさらに新たな問いを生み出していくという「深まりへの連鎖」についても留意しておく必要がある。

このような活動を通して子どもたちは、より深い対話、より深い読みへと自身を導いていき、読みの方略

を獲得していくことになるのである。

1-2-3 問いを生み出す観点（文学的文章の場合）

問いを生み出す観点としては、以下のようなものが挙げられる。

これらはすなわち読みの方略ともなるものなので、子どもの発達を考慮に入れつつ、授業において焦点化していきたいものである。

1 構造

1A 変容 $A \Rightarrow A'$

1B どこで、何によって→中心場面、転、ピナクル、クライマックス等

1C なぜ→主題

2 登場人物	7 挿絵
3 語り手	8 空所
4 場面	9 題名
5 非常套な言動（アイロニー）	10 想定される作者
6 非常套な表現（パラドックス）	11 自己とのつながり 等々

2. 実践提案

2-1 「空所」に着目して物語を読む子どもの育成～振り返りに重点を置いて～

2-1-1 実践化にあたって

物語の学習を通して、物語の「本当の楽しさ」に気付くことができるようにしたい。そうすることで、生活をよりよく (well-being) するために、物語を読もうとすることにつながるのではないだろうか。

物語の「本当の楽しさ」の一つに『空所』の解釈があると考え。松本 (2015) は、ドイツの文学研究者 W. イーザーによる「空所」の定義を以下のように要約している。⁴⁾

テキストには本来書かれてしかるべきことがらの中に、書かれていないことがあり、その間を読者が想像力を働かせて埋めつなぎ、一貫した意味を作り出さなければならない。そうした働きをするテキストの要因・箇所を〈空所〉という。

この『空所』の解釈の楽しさの具体として、これまでに稿者が行った物語の学習での子どもの反応から「多様な解釈に出会うこと」「深層の読み（解釈）に至ること」「『空所』がつながること」などがあると考えている。

そして、子どもが物語の「空所」に着目するためには、「空所」に着目するよさと「空所」が見つかりそうな箇所気付く必要があると考える。よさについて、三宮 (2018) は『なぜその方略が有効なのか』を十分に理解してこそ、必要な場面で役立つ方略を自ら選び出し、有効活用することが可能になる⁵⁾と述べている。「空所」に着目するよさに気付くことで、子どもは「空所」に着目して物語を読むと考える。ただし、「空所」は物語を読むだけでは見つかりにくい場合もある。そのため、「空所」に気付くことができるようにするために、「空所」が見つかりそうな箇所を知り、それらの箇所を意識して読むことが必要となると考える。

以上を踏まえ、「空所」に着目して物語を読む子どもを育成するために、「空所」の解釈を交流した後で、「空所」に着目するよさと「空所」が見つかりそうな箇所について振り返ることが有効ではないかと考える。

2-1-2 教材の特性

今回用いた教材は石井睦美作「わたしはおねえさん」(光村図書2年下)である。この作品には、三つの「空所」があると考え。1点目は、行動の矛盾の「空所」である。「それが、何か、知りたかったわけでは (p. 65)」なのに、「何よ、これ。(p. 64)」と言ったすみれちゃん的心情は明確に語られていない。2点目は、変容の理由の「空所」である。「じつと。ずっと。(p. 65)」ノートを見るすみれちゃんは何を考えていたのか、「コスモスになんかちっとも見えない、ぐちゃぐちゃの絵が、かわいく見えてきた (p. 66)」理由は語られていない。3点目は、結末の「空所」である。「けしかけて、でもけすのをやめ (p. 67)」た理由、そして、次のページを開いて何をしたのは語られていない。

2-1-3 授業の実際

授業の実施時期は、令和5年1月、実施対象は附属山口小学校2年1組34名である。全8時間の単元であるが、研究に関わる時間の概要のみ述べる。

2-1-3-1 第一次第1・2時

物語を読んだ感想を交流した。その中で、意見が集中したのが「すみれちゃんは、知りたかったわけではなかったのになぜ『何よ、これ。』と言ったのか」と「絵を消しかけて、消すのをやめたのはなぜか」である。このことから、子どもたちは「教材の特性」で述べた「空所」に反応していたことが分かる。また、子どもたちは「空所」のことを「なぞ」と読んでおり、「なぞときをしよう」という単元名が付けられた。

2-1-3-2 第二次第1時 知りたかったわけではないのにすみれちゃんが「何よ、これ。」と言った理由について話し合う

この時間は「空所」の解釈について話し合った。『『やさしいおねえさん』だから小さい子にやさしくするため』、『『何よ』の『よ』は怒っている感じがする。』などの解釈が出てきた。

振り返りでは、「理由がわかったから楽しい」「スカッとした」など「深層の読み（解釈）に至ること」に関わる振り返りが多く見られた。

2-1-3-3 第二次第2時 すみれちゃんがもう一度ノートを見た理由について話し合う

この「空所」は、あまり解釈が出ず、難しいようであった。ただし、次の時間につながる「ぐちゃぐちゃの絵が可愛く見えてきた理由はなぜか」という疑問が出てきた。

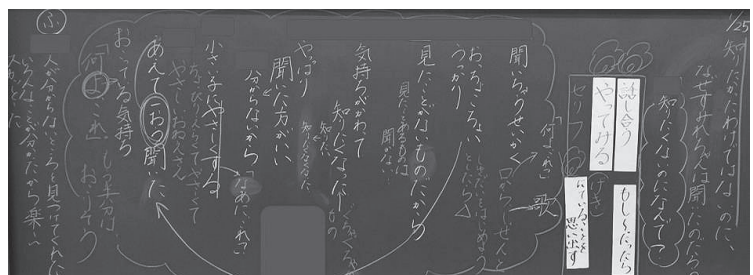
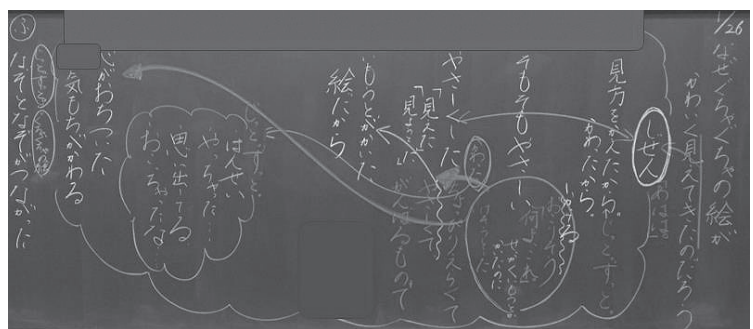
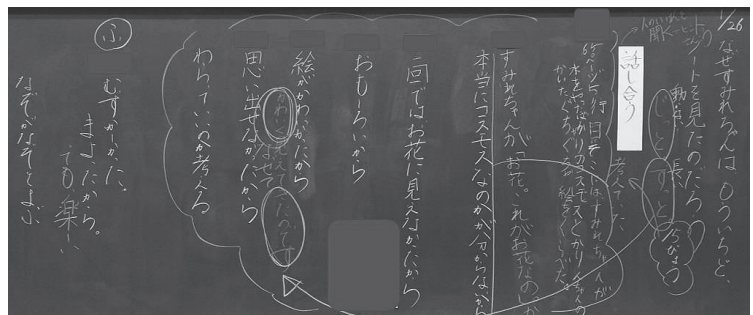
振り返りでは「難しかったから迷ったから楽しい。」といった「迷うことの楽しさ」や「なぞがなぞをよぶ」といった「新たな『空所』が見つかる」ことへの気付きが見られた。

2-1-3-4 第二次第3時 ぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてきた理由について話し合う

この時間は『『やさしくてがんばるもので』だから、自分の気持ちを切り替えた。』などが出来た。そして、前時のノートを見た理由についても「おねえちゃんとして反省をした」などの解釈をすることができた。

振り返りでは、「なぞとなぞがつながった」といった『『空所』のつながり』への気付きが見られた。

第二次第4時では、「けしかけて、でも、けすのをやめた」理由について話し合った。



2-1-4 実践を振り返って

『空所』の解釈』のよさの振り返りでは、「みんなで考えて（解釈が）分かった」といった「深層の読み（解釈）に至ること」や「なぞがどんどん出てきて面白かった」といった「新たな『空所』が見つかること」などへの気づきが見られた。

また、「空所」が見つかりそうな箇所については、「書かれていないところ」や「言葉と言葉がかみ合わない（パラドックス）」が見られた。



さらに、第三次第2時にどのようなことをしたいかを尋ねると、「他のすみれちゃんの物語を読んで、なぞを探したい」という発言に同意が集まっていた。ただし、次の時間に他のすみれちゃんの物語でも「空所」を探したが、「空所」を見つけることができたのは半数程度であった。

以上のことから、「空所」の解釈を交流した後に振り返ることで、「空所」に着目するよさと「空所」が見つかりそうな箇所に気付くことができた。また、そのことにより、「空所」に着目して読もうとする姿が見られた。

一方、「空所」が見つかりそうな箇所に気付くだけでは、「空所」を見つけるには不十分であると考える。「空所」を見つけるための方法について研究を深めていきたい。

2-2 関連付けながら物語を読み深める

2-2-1 実践化にあたって

国語科の学習の時間に扱う説明的な文章と文学的な文章のうち、本研究では文学的な文章を取り上げる。文学的な文章を、児童は「物語」と認識していることから、文学的な文章を「物語」と表記する。国語科で物語を読む際、児童は、登場人物の心情や場面の様子などを想像しながら読み深める。物語の中には、登場人物の心情が直接的な表現ではなく、情景描写などを通して暗示的に表現されているものも多い。学年が上がるにつれ、教材の物語を読むことに困難さを抱える児童の姿も見受けられる。

児童は複数の叙述や、叙述と自分の経験などを関連付けながら、登場人物の心情や場面の様子を具体的に想像しながら物語を読む。こうした「関連付ける」という読み方を児童が自覚しながら読む経験を重ねることで、将来様々な物語に出合った際にも、その方法を使いこなしながら読むことができると考えた。

2-2-2 「関連付けながら読み深める」とは

「関連付けながら読む」ことについて、以下のように分類することができると考えた。

- ・自分と関連付けて読むこと（自分の読みと友達の読みを関連付けること、友達の読みと別の友達の読みを関連付けること、自分の経験や体験と登場人物の言動を関連付けて読むこと）
- ・文章と文章を関連付けて読むこと（場面と場面を関連付けること、登場人物の言動と心情を関連付けること、情景と登場人物の心情を関連付けること）
- ・登場人物同士を関連付けて読むこと（中心人物の心情と周辺人物の言動を関連付けること）
- ・他の作品と関連付けて読むこと
- ・作者と登場人物を関連付けて読むこと

また、物語を「読み深める」とは、児童が物語の内容を理解し、登場人物の心情や場面の様子などを具体的に想像している状態のことと考える。

以上のことと、教材の特徴を踏まえ、本研究では「関連付けて読み深める」ことを「文章と文章を関連付けるなどして、文章には直接書かれていない深い部分を見出すこと」と定義する。

2-2-3 指導の実践

第6学年「海の命」（光村図書・立松和平 作）の実践を述べる。本教材は、中心人物太一の心情が直接的に表現されておらず、周辺人物との関係や周辺人物の言動を通して暗示的に表現されている。周辺人物である与吉じいさやおとう、母の生き方や考え方と、太一を関連付けながら読むことで、太一の人物像や心情を具体的に想像することができると考え、本教材で実践を行うこととした。

2-2-3-1 支援の具体

物語を読むことに対する児童の実態も踏まえ、「海の命」を関連付けながら読み深めることができるよう、次のような支援を考えた。

- ・ 中心人物の心情と関連している周辺人物について話し合うよう促す。そうすることで、登場人物同士の相互関係に基づいた表現に着目することができるようにする。
- ・ 中心人物の心情をどのように読み解いたのか問う。そうすることで、登場人物同士の相互関係に基づいた表現に着目することのよさに気付くことができるようにする。
- ・ 中心人物の心情を読み解く視点を問う。そうすることで、登場人物同士の相互関係に基づく表現に着目し、中心人物と周辺人物を関連付けて読むことができるようにする。

2-2-3-2 実践の様子と児童の姿

児童が自ら関連付けながら読む方法を意識し、その有効性に気づくことができるよう、単元を通して「関連付ける」を軸にした学習を進めた。構造と内容の把握の段階では、太一と周辺人物との関係を図にして表した(図2)。児童の振り返りには次のようなものが見られた。

- ・ 家族の関係を図にすることで、太一と他と家族たちとの関係性がよく分かり、話の内容も分かってきた

他にも、関係を図にして表すことのよさについての記述が多く見られた。

精査・解釈の段階では、児童の作った問いを話し合う際、児童から出た意見を添えて板書に表した(図3)。「太一がなぜクエをもちで打たなかったことを誰にも話さなかったのか」という問いに対して、児童は、太一

の心情に寄り添い、太一の視点で、周辺人物の言動から太一が話さなかった理由を考えました。そして、太一が海の命や親子の絆、家族を大切にしているからであるという答えを導き出した。始めは注目していなかった母の言葉と太一の言動を関連付けることで、家族を大切に思う太一の心情に迫ることもできた。前時までに話し合ったことと関連付けて考える姿も見られた。

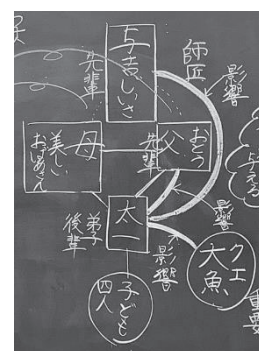


図2 登場人物の関係図

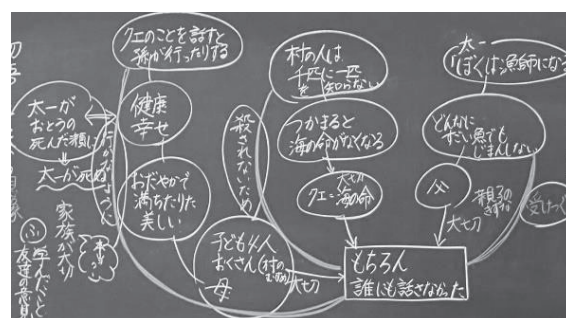


図3 児童の意見を関連付けながら心情に迫る

2-2-4 考察

単元の最後に、学習全体を通して学んだことについて振り返る時間を設けたところ、児童からは次のような意見や感想が出された。

- ・ 関連付けることで考えが広がり、物語を読み解くうえで関連付けることが有効であることが分かった
- ・ 交流した意見を関連付けながら、人物の心情変化を読むことが大切であることが分かった
- ・ 友達と交流をし、自分の考えが広がったことで物語を読むことの楽しさに気付き、これからは物語を読むことを楽しみたいと思った

これらの意見から、児童は「関連付けて読む」ことを自覚的に行い、そのよさを見出そうとしていたことが分かる。一方で、児童に「物語を読み深めることができた」という実感をもたせることができなかった。児童の考えの深まりは見られたが、広がりはいまだあまり見られなかったことが主な原因であると考えられる。児童は示された視点のみで太一の心情を考えていた。中心人物や周辺人物、読者や作者の視点など、様々な視点で関連付けること、特に自分と関連付けながら読み、友達と対話をするすることで、児童の考えはさらに広がり、読み深めることにつながっていったのではないかと考える。

2-2-5 実践を振り返って

実践を通して、児童が自身の「読み方」を自覚する姿や、その方法を積極的に他の教材にも活用する姿を見ることができた。また、児童が文学作品の魅力を十分に味わうことができるようにするために、物語と自分と関連付けながら読む必要があることにも気付くことができた。今後は、児童が自ら様々な視点で関連付けて読むことができるよう、研究を重ねていきたい。

2-3 物語の深堀を楽しむ子どもの育成～朗読を通して～

2-3-1 実践化にあたって

変化の激しい現代では、社会人の基礎力として課題を解決するための向き合う力や他者と協働する力が必要だと言われている。そのような社会に出る子どもたちに国語科の学習ではどのようなことができるだろうか。小学校学習指導要領解説国語編では、全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、「考えの形成」に関する指導事項を位置付けた。「考えの形成」とは、文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な体験と結び付けて感想をもったり考えをまとめたりしていくことである。また、その考えを共有する中で、互いの考えを認め合ったり、比較して違いに気付いたりすることを通して、自分の考えを広げていくことである。国語科の学習を通して、考えの形成と共有を行うことで社会人の基礎となる力を育成したいと考える。

2-3-2 実践のきっかけ

本学級の子どもたちは物語文の学習を通して、表現の効果や作者の世界観を捉え、物語を解釈するために作品を深堀し、自分の考えを形成することの楽しさを感じることができている。深堀する中で、他者と考えを共有し、新たな考えへとつなげていくこと楽しさも実感している。このような学習のまとめでは、感想などの作文にまとめることを主に行っていた。一人ひとりが自分の考えを深化させることができるようになったため、学級全体で深化させた読みを形にすることを目標とし、朗読を取り入れることにした。

2-3-3 教材特性

本実践では「風切るつばさ」（東京書籍6年）を扱った。本教材は、仲間への不信感と自分への嫌悪感から飛ぶことができなくなったクルルが再び飛ぶまでの心情の変化を追っている。クルルの絶望からの復活の変容を深堀していく過程で、カララの存在は欠かせない。カララは多くを語らず、静かにクルルに寄り添っている。朗読の仕方を考える際には、クルルとカララの間を深堀することで、カララの行動によってクルルが変容していく様子を朗読で表すことができると考えた。

2-3-4 授業の実際

単元目標は、文章を音読したり朗読したりすること（知識及び技能）、人物像や物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること（思考力、判断力、表現力等）、言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとすること（学びに向かう力、人間性等）とし、6単位時間で実施した。第一次では作品の山場を捉える、第二次では中心人物の心情の変容を朗読に表す、第三次では朗読を振り返るという活動に取り組んだ。

ここでは第二次の授業に付いて述べる。第二次では1単位時間の流れを①代表児童の朗読を聞き、課題を見出す。②本時で中心となって考える文を選択する。③選択した文について変容を基にして朗読の仕方を話し合う。④深堀したことを基にして、朗読をし直す、という流れで取り組んだ。

2-3-4-1 変容の焦点化

本時の学習の中心となる文を選択する視点は、作品の雰囲気が大きく変容したと感じるところとした。選択する際の視点を定めることで、学習への必要感をもちながら取り組むことができると考えたからである。子どもたちは地の文の中でもクルルの心情が表れやすい「カララだ」「さあ、いっしょに行こう！」を選択した。

「作品の雰囲気が変わる」とは、クルルの心情に大きく変容が見られた部分だと捉え、どのように変容したのかを話し合うことにつながった。子どもたちの話し合いでは以下の発言があった。

C4「南の空から舞い降りてくる一羽の鳥が見えた」では、クルルはかなりテンションが上がっていると思う。

C5一緒に行こうと言ってくれると思っている時点で、嬉しさが隠しきれていない。

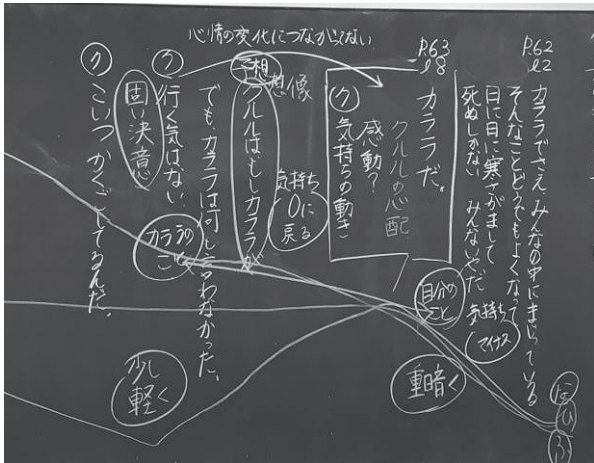
C4でも、（クルルはカララと）一緒に行かない気持ちをもっている。嬉しさと死ぬ気持ちで揺らいでいる。

雰囲気が変わるといっても、思い切り「カララだ」と言うのはおかしい。クルルの気持ちはそこまで高まっていないと思う。

C5ハッとした感じを出したい。それでクルルの気持ちの変化が出せるのではないか。

C6仲間から裏切られた絶望の中に、希望が湧いてきた感じ。

2-3-4-2 変容の可視化



話し合いの中で、クルルの気持ちが変容したと捉えた部分が複数出てきたため、心情曲線にして板書し、比較、検討を行った。子どもたちの考えを可視化したことで変容の度合いが捉えしやすくなったとともに、朗読を考える際に声の調子をどの程度変化させるのかを考えることにつなげることができた。

C7自分のことも相手のこともどうでもよくなっていたクルルが、カララが来たことで、相手を思うことを思い出しているから気持ちが高まっていると思う。

この発言は、作品の前半部分と関連させて心情の変容を捉えていたため多くの子どもが納得した。

2-3-5 実践を振り返って

本実践の成果としては、単元を通して作品を深掘したことを朗読するとしたことで、カララの行動に影響を受けて心情を変容させるクルルに気づき、声で表現しようとしたことである。また、朗読の仕方の根拠として自分の考えを述べる際に、中心人物の心情の変容を細かに捉え、作品の叙述を基にして考えることができた。学級全体が一つの朗読を創り上げようとして、協働する姿が見られた。

しかし、朗読として学習をまとめることに重点を置きすぎると、1単位時間の始めに朗読をさせて見付けた課題を話し合っても、朗読の修正や改善をする際に深掘したことを生かし切れていないと感ずることがあった。そのため、朗読としての目標を焦点化し、子どもと目標を共有して学習を進める必要があると感じた。

2-4 心情曲線を基に、自分の考えを語る子どもを育む～直感的思考から論理的思考への昇華～

2-4-1 実践化にあたって

OECDによると、昨今の教育は、子どもたちに「何かを教える」ということにとどまるものではなく、一人一人の生徒がより変わりやすく不確実、複雑で曖昧（VUCA）となる世界においても、自信をもって自らを導くことができるよう手助けするものになってきている。

本研究では、VUCAな時代において、OECDの提唱する「well-being（生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働きと潜在能力）」の実現に向けて、必要な力であるエージェンシー（変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力）を育む為、国語科では、どのような授業を行えばいいのかについて、実践を踏まえて報告する。

2-4-2 「well-being」と「エージェンシー」に対する捉え

光学園では、well-beingを「個人だけでなく、社会や地球環境まで含めた全体的に良好な状態」と捉えている。well-beingの実現には、教科等の本質に迫る授業で身に付けた資質・能力を、人生において自在に発揮できる子どもを育成することが必要不可欠である。そのためには、エージェンシー（変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力）の育成及び発揮が重要な課題であると考えられる。

本学園の国語部では、述べ方の効果や読後感の要因等を捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めしていく授業が、教科の本質に迫る授業だと捉えている。また、エージェンシーを発揮している姿を、言葉への見方・考え方を働かせている学びの過程を自覚する姿だと捉えている。本単元においては、心情曲線や振り返りを通して、自分の考えを自覚することができる場を設定する。自らの考えを自覚し、他者と話し合ったり、学びを振り返ったりすることで、自分の考えの変容を捉えたり問い直したりする様相がエージェンシーを発揮した姿だと考えている。

このような学習を経験した子どもは、言葉や表現の仕方の面白さに気付いたり、他者との解釈のずれを楽しんだりしながら、自身の言葉への捉えを蓄積してこれからも様々な作品と向き合うことができるようになり、well-beingの実現につながるのではないかと考える。

2-4-3 直感的思考と論理的思考

物語の読後感には、「面白かった」「つまらなかった」など様々なものが出てくる。この読後感は、漠然としたものであり、「直感的思考」であることが多い。この「直感的思考」を、テキストと照らし合わせ「どこからそう思ったのか」や「どこに着目したのか」など根拠を明確にし、理由付けを行うことで、自分の考え（主張）を自覚し、「論理的思考」へと昇華できるのではないかと考えた。「論理的思考」へと昇華させることで、自分の考えを説明する際に、より納得度の高いものになると考えた。（図4）

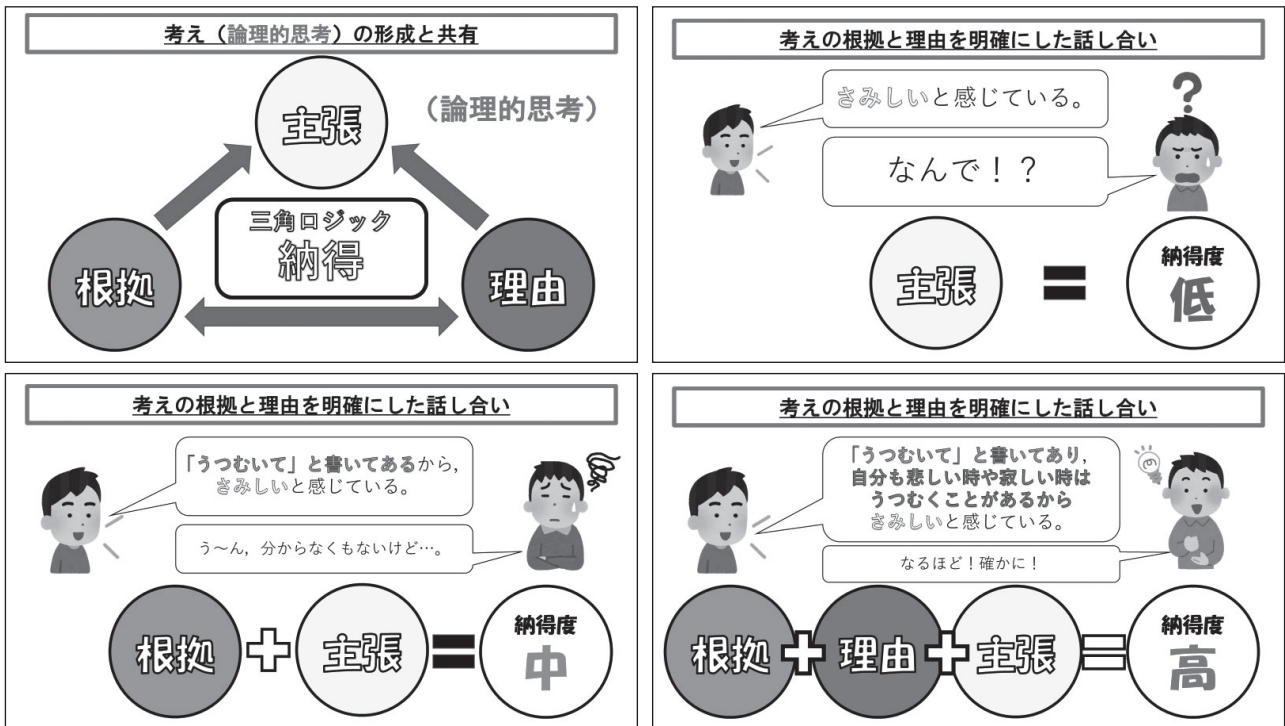


図4 直感的思考から論理的思考へと昇華する過程

2-4-4 心情曲線を用いた「考えの可視化」

自分の考えを自覚化するためには、「考えの可視化」が重要であると考えた。「考えを可視化」するためには、①教科書に線を引く②文章を書く③図や表・グラフに表す④チャートを活用するなど、様々な方法がある。今回の授業実践では、心情曲線を用いて、中心人物の心情の変化をグラフに表すことで、自分の考えを視覚的に捉えることができるようにした。

また、タブレット端末を用いて、本文を見ながらグラフを書き込むことができるシートを作成し実践を行った。（図5）

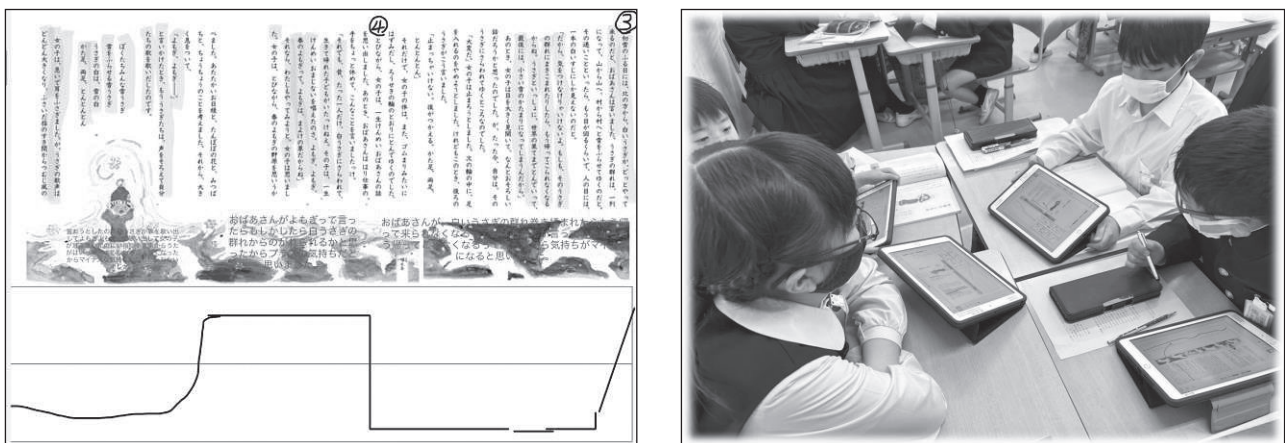


図5 実際に用いた心情曲線を書き込むシートとそれを基に話し合う様子

2-4-5 考えの可視化による、子どもの姿と考察

教材名「初雪のふる日」(光村図書4年)で実践を行った。

2時間目の心情曲線を作成する際に、中心人物の心情の変化を+ (プラス) と- (マイナス) で表すために、それぞれの心情 (うれしい, 悲しいなど) の具体例について共有することから始めた。それを基に、場面ごとに中心人物の心情の変化についてグラフに表すようにした。結果として、全員が自分の考えをグラフに表すことができた。グラフに表し、他者と比べることにより、言葉や表現から受ける印象の違いや解釈の違いに着目することができたのではないかと考える。

3時間目から6時間目までは、心情曲線を基に、他者と考えを話し合いながら学習を進めた。そうすることで、登場人物の台詞や、情景描写といった作者の表現に着目して発言する子どもの姿が見られた。しかし、言葉そのものの意味だけで中心人物の心情を考える子どもも多く、場面のつながりや状況を意識した上で考えることには弱さが見られた。

7時間目以降は、この物語の魅力を自分なりに伝える紹介文を作成した。その際に、内容の面白さだけでなく、言葉や表現の面白さや、心情曲線に表すことで他者との考え方 (感じ方) の違いが分かりやすくなり、より物語を深く読み込める楽しさについて触れて書いてある紹介文も見られた。一方で、自分の考えの根拠は明確にできて、理由付けに弱さが見られ、内容面に寄って書かれた紹介文も多かったように思う。

2-4-6 実践を振り返って

【成果】

- 心情曲線による「考えの可視化」によって、叙述に基づいて考える子どもの様子が見られた。
- より納得度の高い主張になるように、根拠を明確にし、理由付けをしながら話し合うことができた。
- 「言葉の意味」や「言葉の働き」、「言葉の使い方」に着目して話し合う姿が見られた。

【課題】

- 自分の考えに固執し、考えが変容する様子が少なかった。
- 「言葉のみ」「表現のみ」に着目し、状況や場面とのつながりに着目して考えることに弱さが見られた。
- 根拠や理由を明確にして話し合うことが難しかった。(経験との結び付きや、具体的な内容の言語化)
- 内容面への着目が多かった。

今後は、自分の考えに固執することなく、他者との関わりの中で、自分の考えを捉えたり、問い直したりすることができるよう、発問の工夫や話し合う場の設定について考えていかなければならない。また、より納得度の高い自分の考えを形成するために、普段の生活の中での感動や気づきを蓄積していくことも必要であると考えられる。

「考えの可視化」により、自分が惹かれてる文章や言葉については明確になったため、その主張に対して肉付けすることができるよう、よりよい心情曲線の活用の仕方について検討していきたい。

3. 実践の考察

3-1 2-1の実践について

「空所」に着目させ、読み深めていった実践である。実践化にあたって指導者は、テキスト内の特に三つの空所について価値を見出し、授業において空所を埋める (自分なりにテキストを紡ぐ) ための対話を組織している。これらの空所は子どもたち自身が初読後に立ち止まった箇所と重なっており、それを埋めていくことは子どもたちにとって切実な問いになった。

「なぞときをしよう」という単元名は子どもたちの知的好奇心を刺激するものであり、単元を通して探究意欲を持続させることにつながっている。

これらの活動は、同シリーズの他の本を読もうとする課外読書へもつながっていった。

3-2 2-2の実践について

指導者は実践化に際し、「関連付けながら読み深める」ことに焦点化し、その力を育成しようとした。ここに示された「自分と関連付けて読む」、「文章と文章を関連付けて読む」、「登場人物同志を関連付けて読む」、「他の作品と関連付けて読む」、「作者と登場人物を関連付けて読む」等の関連付けの詳細は、物語を読む際の観点化につながるものである。特に最後に「作者」が登場するのが興味深い。この関連付けは登場人物に限らず語り手といった「ひと」、さらには表現技法や主題を含め、自己内に想定した作者とテキスト全体との関連付けに広がっていくものである。様々な関連付けを意識させ、読み深まった自身をメタ化させたことが、子どもたちが「関連付け」を方略として獲得していくことにつながったと言える。

3-3 2-3の実践について

音読を核に据えた実践である。子どもたちは朗読の完成を目的として、学習に取り組んだ。「ラジオドラマを完成させる」という学習の目的は、子どもたちにとって魅力あるものとなっている。

みんなで読み方を追究する活動が、解釈の交流に結び付いている。「どのように読むか」、「それはなぜか」という問いが、直接解釈に結びつく深い問いになっているのである。

指導者は、中心人物が大きく変容する場面を特に大切に扱った。子どもたちは登場人物の心情の変化、登場人物相互の関係性の変化を、叙述や文脈に着目しながら、同化と対象化を体験しつつ追究していった。心情曲線を用いて変容の可視化を図ったことも、工夫として挙げられる。

3-4 2-4の実践について

指導者は解釈の入り口で、まず「何となく」（直感）でもよいと、子どもたちそれぞれが意見をもつことを重視した。このことによりフリーライダーは解消し、全員が対話に向かう意欲をもつことができている。

続いて対話が空中戦にならないための「なぜ」を重視し、論理的に考えることの重要性に気付かせている。三角ロジックの主張、根拠、理由付けをつなげることで、自己も他者も納得度が増すという体験をさせ、論理の必要性を子どもたちに実感させた。

心情曲線による考えの可視化についても、タブレット端末を使うという工夫している。対話の中で自己の解釈が変容していくが、簡単に消して描き直すことができるという利点を生かしていた。

おわりに

以上、具体的実践を提案しながら、主体的に生きる力を育てる国語科学習指導の在り方について考察してきた。子どもたちが自ら未来を切り拓いていくためには、エージェンシーの獲得が不可欠になってくる。そのためには、日々の授業において子どもの主体性を引き出すような工夫を重ねていく必要がある。

文学的な文章、とりわけ物語を読むことに絞ってその在り方を探ってきたが、実践においてはそれぞれが子どもの発達を重視しつつ、エージェンシー獲得に迫る様々な工夫を施し、そのために授業におけるエンゲージメントの実現を目指してきた。ここに一応の成果を見ることができたが、それらは一教科の一領域の研究に留まるものではない。様々な教科や実生活、そして子どもたちの将来につながっていくものである。

本研究を継続し、さらに充実した授業の在り方について探究していきたいと考えている。

付記

本稿の執筆にあたり、1、3を岸本、2-1を五十部、2-2を池永、2-3を有田、2-4を大塚が担当した。

参考文献

安部昇：国語力をつける物語・小説の「読み」の授業 「言葉による見方・考え方」を鍛えるあたらしい授業の提案，明治図書，2020.

- 井上尚美：思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—，明治図書，1998.
- M・チクセントミハイ（今村浩明訳）：楽しみの社会学，新思索社，2001.
- 小山義徳・道田泰司編：問う力を育てる理論と実践 問い・質問・発問の活用の仕方を探る，ひつじ書房，2021.
- 桂聖・「考える音読」の会：全員参加で楽しい「考える音読」の授業&音読カード 文学，東洋館出版，2019.
- 経済協力開発機構（OECD）・ベネッセ教育総合研究所（無藤隆・秋田喜代美監訳）：社会情動的スキル 学びに向かう力，明石書店，2018.
- 北尾倫彦：「深い学び」の科学 精緻化、メタ認知、主体的な学び，図書文化，2020.
- 鶴田清司：文学教育における〈解釈〉と〈分析〉，明治図書，1988.
- 八戸音読研究会，左館秀之助：授業を変える音読のすすめ，明治図書，1985.
- 浜本純逸：文学を学ぶ 文学で学ぶ，東洋館出版，1996.
- 松下佳代：対話型論証による学びのデザイン 学校で身につけてほしいたった一つのこと，勁草書房，2021.
- 松本修・西田太郎：〈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.

引用文献

- 1) 白井俊：OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー，資質・能力とカリキュラム，86，ミネルヴァ書房，2020.
- 2) 竹橋洋毅：グリット—困難な目標への情熱と粘り強さ，小塩真司編著：非認知能力 概念・測定と教育の可能性，30，北大路書房，2021.
- 3) 櫻井茂男：学びの「エンゲージメント」—主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方—，図書文化，2020.
- 4) 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，73，玉川大学出版，2015.
- 5) 三宮真智子：メタ認知で〈学ぶ力〉を高める 認知心理学が解き明かす効果的学習法，18，北大路書房，2018.