

共創す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^{*3}・大野 真弘^{*3}・大塚 祐亮^{*4}・市川景一郎^{*4}

Elementary school Japanese learning guidance to nurture the ability to co-create

KISHIMOTO Kenichiro^{*1}, ISOBE Hiroaki^{*2}, IKENAGA Ayumi^{*3}, ONO Masahiro^{*3}, OTSUKA Yusuke^{*4},
ICHIKAWA Keiichiro^{*4}
(Received JULY 31, 2024)

キーワード：共創的対話、物語の読み、問い

はじめに

昨年度（令和4年度）は「主体的に生きる力を育てる小学校国語科学習指導」のテーマのもと、文学的な文章（主として物語）を読む授業について研究・実践に取り組んだ。

本年度（令和5年度）は昨年と同じく文学的な文章（主として物語）を対象とし、「主体的」と関連付けながら特に授業における「対話」の意味と価値に焦点を当て、標記テーマを掲げて研究・実践をすすめることにした。

1. 共創す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、単に個々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、昨年度のテーマ「主体的」と今年度のテーマ「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 授業を構想する際の四つの要素

安本（1987）に、「ネコがネズミをとらえるための四つの要素」がある。その四つとは、「目的・目標」、「欲求・欲望」、「エネルギー」、「技術・方法」である。

この場合、「目的・目標」は、ネコにとってのネズミを指す。「欲求・欲望」は、食欲を満たしたい、ある

*1 山口大学教育学部小学校総合選修 *2 防府市教育委員会（前 山口大学教育学部附属山口小学校）
*3 山口大学教育学部附属山口小学校 *4 山口大学教育学部附属光小学校

いは動くものに興味をもち、好奇心を満足させたいという思いを指す。その思いを達成するためには「エネルギー」が必要であり、うまく、巧みにネズミをとらえるための「技術・方法」がいるというのである。

これらを、「単元を構想する際の四つの要素」と置き換えることができるのではないかという考えをもっている（図1・太字は岸本²⁾）。

この中で重要になってくるのは、「技術・方法」である。私たちは単元を通して、子どもたちに確かな国語の方略（言葉に関わる「技術・方法」）を獲得させなければならない。ここで獲得した方略はエネルギーにストックされ、将来の学習や生活において転移、活用されることになる。その獲得に大きく関わってくるのが、「対話」であると考えられるのである。

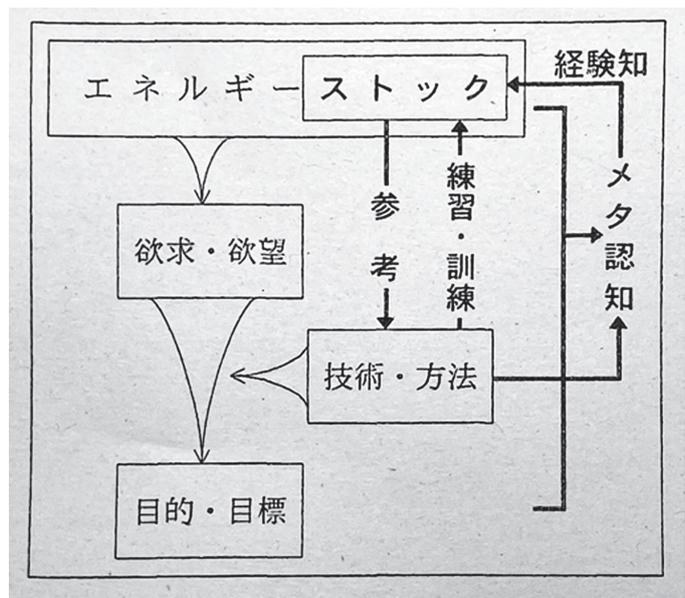


図1 単元を構想する際の四つの要素

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2）。

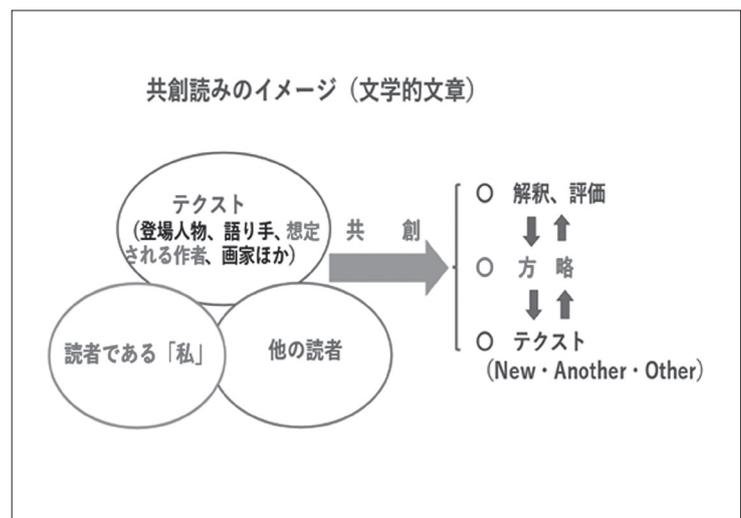


図2 共創読みのイメージ（文学的な文章）

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。

2. 実践提案

2-1 「心情解釈の着眼点」の転移を図る～「海の命」(光村図書6年)～

2-1-1 実践化にあたって

物語の授業における学びの一つに「心情解釈の着眼点」がある。教科書の手引を参照すると、着眼点として「会話」「行動」「色」「音」「天気」などが挙げられている。

しかし、別の物語の単元となると、心情を解釈する際に、既習の着眼点を意識的に活用しようとする児童の姿は少ない。つまり、心情解釈の着眼点を学んではいるが、転移が起きていない。だが、授業中の発言やノートの記述の中に見られる叙述は、着眼点と関わっていることがよくある。

そこで、自分が着目した叙述が既習の心情解釈の着眼点と関わっていることに気付くことで、着眼点の有効性を実感し、意識的に活用しようとするのではないかと考えて実践を行った。

2-1-2 単元計画

第1次第1時 既習の心情解釈の着眼点を整理する。

第2時 「海の命」を読み、感想を交流する。

第3時 追究する問いを選ぶ。

第2次第1時 クエに対する呼称の違い及びクエを打つ行動の表現の違いを整理する。

第2時 太一がクエを追い求める理由について話し合う。 …授業Ⅰ

第3時 太一がクエにもりを打たなかった理由について話し合う。 …授業Ⅱ

2-1-3 実践

授業の実施時期は令和5年12月、対象児童は附属山口小学校6年2組児童34名である。

第1次第1時

既習の心情解釈の着眼点を整理した。児童から出た着眼点を、西郷(1989)『文芸学辞典』を参考に下記のように整理し、「心情を考える手掛かり」として、児童に配布した。

- ・語り手の視点(本人か第三者か 人物の中か外か)
- ・描写 人物描写 肖像描写(表情)
心理描写(こだわり・繰り返し)
行動描写(ちょっとしたしぐさ・接し方・表現の違い・擬態語)
情景描写(色・天気・音・風景)
- ・会話(一ダッシュ・呼び方の変化)
- ・出来事(前後の比較)

第2次第2時(授業Ⅰ)

授業の過程は以下の通りである。

- ①一人又は数名で心情を解釈する。
- ②タブレットに解釈を打ち込み、画面上で共有する。
- ③学級全体で、解釈について質問したり、解釈の根拠となる叙述を尋ねたりする。
- ④自分が着目した叙述が心情解釈の着眼点に関わっていたかを考える。

クエを追い求める理由の解釈としては、『父を破った』とあり、父を超えたかったから
『母の悲しみさえも背負おうとしていた』だから、母のため」などがあった。

第2次第3時(授業Ⅱ)

瀬の主を追い求める理由について話し合った。授業の過程は、第2次第3時と同様である。

クエを打たなかった理由の解釈としては、『『殺されたがっている』魚を捕っても『本当の一人前の漁師』とは言えないと分かったから。『ふっとほほえみ』が分かった感じがある。』、『『村一番の漁師であり続けた』とあり、『本当の一人前の漁師』ではなく『村一番の漁師』でありたいと思ったから』、『『千匹に一匹』という教えを破ってしまうから』などがあつた。

2-1-4 実践の考察

授業ⅠとⅡの後に、児童に行ったアンケートを基に実践を考察する。

授業Ⅰの後に行ったアンケートで、授業中は意識していなかったが、自分が着目していた叙述が既習の心情解釈の着眼点と関わっていることに気付いた児童が17名（有効回答の68%）いた。

次に、上の17名の回答を見ていくと、17名の内、授業Ⅱでその手掛かりを実際に意識した児童が9名（17名の52%）いた。これらの児童に個別にインタビューを行うと、17名中17名全員が前の時間に意識はしていないものの、既習の心情解釈の着眼点と関わっていることに気付いたから意識したといった旨の回答をした。つまり、授業Ⅰで、既習の着眼点と関係があつたことに気付いた児童の約半数が、次の時間には着眼点を意識して活用していたことが分かる。

以上から、1時間の授業終末の振り返りにおいて、自分が着目した叙述が既習の心情解釈の着眼点と関わっていることに気付くことで、着眼点の有効性を実感し、活用することにつながるという可能性が見えたと考ええる。

今回は、第6学年の12月と物語の学習のまとめの時期での実践となったが、どの学年から有効か実践を通して検証していきたい。また、他の方略（場面の様子を捉える着眼点、人物像や性格を捉える着眼点など）の転移についても研究の余地があると考ええる。

2-2 子どもの興味関心と関連付けた学習課題を設定する～「モチモチの木」（光村図書3年）～

2-2-1 実践化にあたって

「子どもの興味関心」とは、子どもが文学的な文章を読んで最初にもつ感想に加え、子どもが他者と話し合っ解決したいと思うことを指す。「学習課題」とは、単元を通して追究していくことや、毎時間ごとのめあてのことであり、読み深めるために子どもが必要だと考えた「問い」を含むものとする。これらに関連付けるとは、文学的な文章の内容に対する子どもの興味関心に沿った学習課題を設定することである。また、文学的な文章を、教材文、物語文と置き換えることもある。

2-2-2 実践

対象者は3年生児童34名である。本教材は、冒頭で語り手が、中心人物である豆太を「おくびょう」と紹介しているが、山場では、豆太が勇気ある行動を起こす様子が描かれている。さらに、結末では再び豆太が「おくびょう」に戻ったかのような叙述が見られる。本単元の目標は「中心人物を様々な立場で語る叙述に着目し、中心人物の心情や人物像を具体的に想像することを通して、中心人物についての見方を深めることができる」と設定した。

2-2-2-1 問いの焦点化

結末部分で、読者が予想できなかったことが起こるといふ構成上の特徴から、子どもの興味関心は、結末場面の豆太の様子に集中すると考えた。さらに、中心人物豆太についての見方を深めるという単元の目標を達成するために、子どもの初発の感想を中心人物豆太に関するものに絞り、子どもの問いを焦点化させるようにした。

初発の感想をもとに、子どもが作った問いは、以下のとおりである。

- ・一人の子どもだけが見られるモチモチの木なのに、医者様も見ることができたのはなぜか。
- ・豆太はなぜ、最後におくびょうに戻ったのか。
- ・モチモチの木に灯がついたときの豆太の気持ち
- ・医者様に「おう、おうー」と言われた時の豆太の気持ち
- ・豆太はなぜ弱虫なのに、モチモチの木に灯がついたのを見ることができたのか。

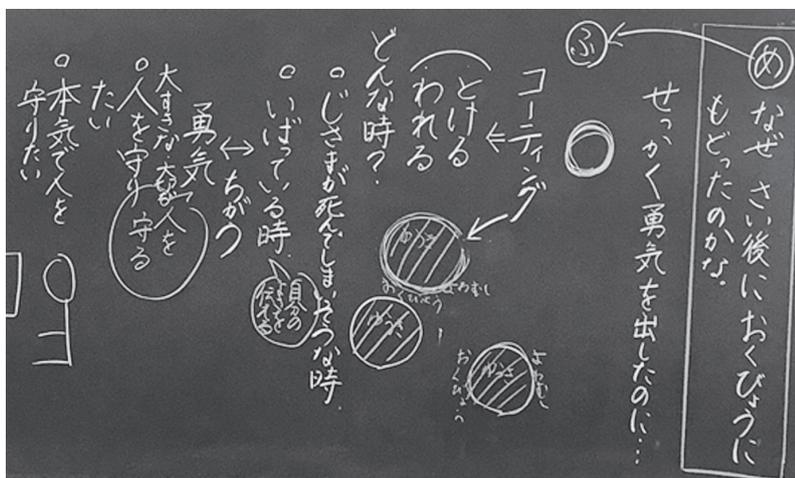
- ・豆太はなぜ「モチモチの木」とつけたのか。
- ・題名が「モチモチの木」である理由

これらの問いについて、子どもたちは、どの順番で話し合うとよいかを決めた。最後に話し合う問いは、「なぜ最後におくびょうに戻ったのか」がよいという意見が多かった。その理由を「難しいけれど他の問いを解決することで分かりそうだから」と述べた。

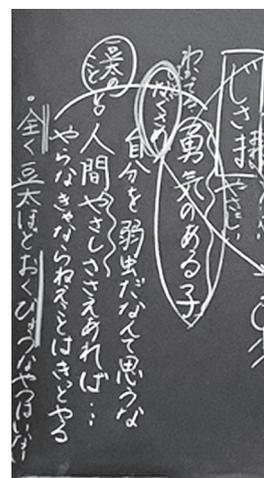
2-2-2-2 子どもの問いをめあてに置き換えた授業の実際

単元を通して、毎時間の初めに、上記の問いを本時のめあてとして提示し、問いについて話し合うという学習を行った。子どもが主体的に学ぶために、子どもの作った問いを提示したほうがよいと考えたからである。

「なぜ最後におくびょうに戻ったのか」という問いについて話し合う時間は、子どもたちは、問いに対して次々に自分の考えを述べていった。しかし、どの意見も、叙述に基づいておらず、自分の経験や想像から答えていた(板書1)。一方、「そのような豆太をじさまはどう思っているか」と教師からの発問に対しては、叙述をもとに様々な意見が出された(板書2)。このことから、子どもが主体的に、なおかつ、叙述に基づきながら学習内容を獲得していくためには、教師からの発問が大きな意味を成すことが分かる。



板書1 叙述に基づいていない意見



板書2 叙述に基づいた意見

2-2-2-3 発問の工夫

上記と同じ結末場面について、他学級にて授業を行った。この時間は子どもの作った問いを提示するのではなく、子どもから挙げた「最後にまた起こされて、じさまはかわいそうだ」という感想をもとに、教師が「じさま本人は豆太のことをどう思っているのか」と発問を行った。それを本時のめあてとして提示した。

子どもはまず、「教科書に書いてある」と発言した。そして、じさまの言葉を根拠に、じさまの豆太に対する思いを見つけていった。この時間の最後に、じさまから見た豆太像をたずねた。豆太を「かわいい」と思っているじさまの思いに迫ることができた。

2-2-2-4 問いを作って読むことについてのアンケート結果

本単元と、他の物語文を扱った授業では、子どもが問いを作って読むという学習を行った。両授業後に、問いを作って読むことに関するアンケートを行った。アンケートの内容は、「物語文の学習で問いを作って読むことはよいと思うか」を問うものである。その結果、アンケートに答えた児童全員が「よい」と答えた。理由については以下のとおりである。

A. 物語の内容理解に関すること (50%)

- ・物語の内容がくわしく分かる
- ・主人公の気持ちや様子がよく分かる
- ・物語で分からなかったことが分かる
- ・みんなが理解できるようになる

B. 自分自身の読みの力に関すること (25%)

- ・問いを作ると自分に力がつく
- ・頭を使う
- ・どのように書かれているのか分かる

C. 物語を学習するよさに関すること (10%)

- ・読者が楽しめる
- ・意味が分かれると物語が楽しくなる

D. その他 (15%)

- ・みんなで一つのことについて集中して話し合った方がよい
- ・目的があるから、不思議なことが分かる
- ・「なぜ？」と思いながら読むことができた

このアンケート結果から、子どもが問いを作り、その問いに沿って学習を進めていくことは、子どもの主体的な学習の姿につながるといえる。一方、問いとはどのようなものを指すのかについて、子ども全員に共通の認識をもたせることができなかった。文学的な文章を教材とした授業における問いとは、読みの交流を促し、対話する中で多様な解釈に気付くことができるものであり、「疑問」とは種類が異なると考える。今回の実践で、子どもにとっての問いの捉えは、「文章の中で分からないこと」であった子どもも多くいる。つまり、問いを作って読むことが、他の単元においても主体的に学ぶ姿につながるかは、今回の実践では証明できなかったと考えられる。

2-2-3 実践を振り返って

文学的な文章に対する子どもの感想や疑問を生かして単元を構成すること、特に、子どもが問いを作って読むことは、子どもが主体的に学ぶ姿に有効に働くといえるだろう。一方、子どもの感想や疑問をそのまま学習課題やめあてとして提示することで、子どもは叙述ではなく、経験や知識を頼りにしながら意見を出すようになる。それでは、国語科の学習内容を習得することにはつながりにくい。そこで、物語を読み深めるにふさわしい良質な「問い」を子どもが自ら選ぶ必要がある。そのためには、発達の段階に沿って、問いについて子どもと共有する時間をもつことも必要になるであろう。また、子どもの「問い」を生かした学習課題を、教師が提示することも必要だと考える。教師は、文学的な文章で何を教えるかということを理解し、子ども任せではなく、教師自身が学習の土台を作る必要がある。

2-3 登場人物の役割に着目して読む～「プラタナスの木」(光村図書4年)～

2-3-1 単元名

気になる？木になる？！「プラタナスの木」の続き

2-3-2 実践化にあたって

(1) 登場人物の役割に着目して読むことについて

物語における登場人物は、役割をもって物語を面白くしている。山本(2022)は、登場人物の役割について、次のように述べている。「登場人物はそれぞれストーリーの中で「何をするか」という役割をもっているのです。物語の展開に対して、それぞれの役割で影響を及ぼしています」³⁾。このように、登場人物がそれぞれの役割を果たすところに物語の面白さがあると考えられる。

(2) 児童の実態

本学級の子ども34名は、文学的文章の学習において、登場人物の気持ちを読み取ったり、文章の中での大切な言葉に着目してテーマに迫ったりしてきた。このような子どもたちが、登場人物の役割を考える学習に取り組む。白いぼうしや一つの花では、登場人物に同化しながら読む体験をしてきたが、登場人物の役割を考えながら客観的に読むという「異化」の体験が、高学年での「表現の効果」を考えることにつながるであろう。

(3) 教材の特性

本教材「プラタナスの木」の特性は、登場人物が多く、物語の中でそれぞれが役割をもっていることである。中でも、おじいさんの役割は児童の議論の中心になるであろう。また、一見役割のなさそうな脇役も物語を面白くしている。そこで、中心人物であるマーちゃんの周りの人物を相関図に表し、「もし、この人物がいなかったら」と話し合うことで、人物の役割を捉えることができるようにする。そうすることで、子どもたちは、登場人物の役割を考えながら、物語を読み味わうことができるようになることが期待できる。そのためには、人物の役割を考えたことよさを見出し、今までに学習した物語で登場人物の役割を話し合うと、子どもたちが自ら登場人物の役割に着目して物語を読み味わうことができると考える。

2-3-3 単元計画

第1次 「プラタナスの木」を読んだ感想を交流する。(1時間)

第2次 登場人物の役割について話し合う。(5時間)

第3次 登場人物の役割を考えながら他の物語文を読んだり続き話を書いたりする。(2時間)

2-3-4 実践

第1次 「プラタナスの木」を読んだ感想を交流し、問いをもつ

「台風のおかげでマーちゃんは、おじいさんの言った意味が分かったので、台風は大事な役割だ。」と、役割に着目した感想をもつ子どもがおり、登場人物や台風等の役割は何かを話し合うという見通しをもつことができた。

第2次 登場人物の役割について話し合う

おじいさんの役割が明確に分からないという子どもが多く見られた。そこで、「どのように考えればおじいさんの役割が分かりそうか。」と問いかけた。すると、「登場人物を関係図に表せば分かるのではないか。」という意見から、関係図に整理することにした。一人や複数人で、「登場人物のせりふや行動」に着目しながら「登場人物の役割」について話し合った。その際、「花島君はとくに何もしていないから、役割はないのではないか。」という子どもの発言があった。これをきっかけに話し合ってみると、一見役割のなさそうな登場人物にも、「せりふや行動に着目する」、「もしいなかったらと考える」ことで、役割が見付けられることを学習することができた。学習の初めに話し合っただけで明確ではなかったおじいさんの役割も、周辺の登場人物や中心人物であるマーちゃんの役割、物語の設定を読み取っていくことで見付けることができた。

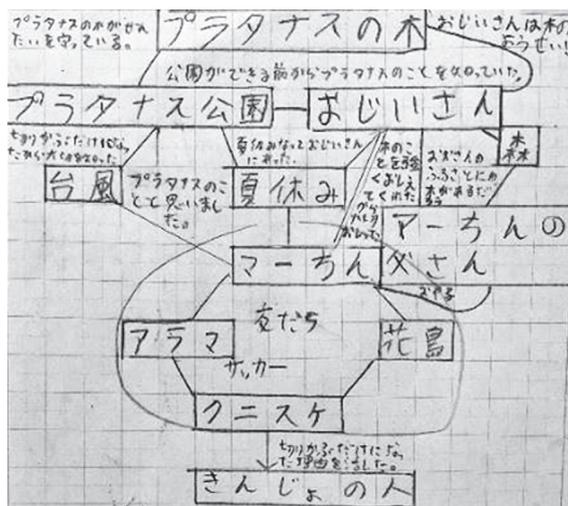


図3 登場人物の役割

第3次 登場人物の役割を考えながら他の物語文を読んだり続き話を書いたりする

今までに学習した物語で「登場人物の役割」を考えた。「どの人物にも必ず役割があること」を子どもたちが実感することができた。学習の最後には、自分が「登場人物の役割」を決めてプラタナスの木の続きを書く学習を行った。

2-3-5 実践の考察

授業を終えて、子どもたちにアンケート調査を実施した。

① 今までに「登場人物の役割」に着目して物語を読んだことがあるか。

自ら「登場人物の役割」を考えて読む経験をした児童は少ない。

② 「登場人物の役割」に着目することには、どんなよさがあったか。

「登場人物同士のつながりが分かった」「なぜその登場人物が物語に必要なのかが分かった」「物語から伝わるメッセージが分かった」「ほかの物語でも登場人物の役割を考えることができそうだ」といったよ

さを見いだせた。

③ 他の物語でどのように「登場人物の役割」を考えたか。(一部を抜粋)

以下のように、「登場人物の役割」を考えることで、物語をより読み味わうことができている児童が多く見られた。

- ・一つの花のゆみ子のお父さんは、「一つだけあげよう」と言って、ゆみ子に一つしかないものもあるんだよ、と伝えたかったのだと思った。もし、お父さんがいなかったら一つだけという本当の意味を知らなかったかもしれない。
- ・弥助のおかみさんの役割を考えました。もしも、おかみさんがいなかったら、まちがいなくごんはいわしを取れなかったからです。いわしのつぐないが失敗したからくりや松たけをもっていくようになったと思います。

しかし、以下のような登場人物の行動が役割だと思っている児童も見られた。

- ・ゆみ子の役割は、「一つだけちょうだい。」と言うことだと思いました。お父さんの役割は、ゆみ子がどう育つかを考える人だと思いました。

「登場人物のせりふや行動」に着目はできているので、これから様々な読書体験をしたり、次に学習する「初雪の降る日」で、「登場人物の役割」を話し合ったりすることで、より物語を読み味わうことができるのではないかと考える。

2-4 学習者が作る「問い」の質の向上を目指す～「大造じいさんとガン」(光村図書5年)～

2-4-1 実践化にあたって

国語科における「問いづくり」については、単元の冒頭で、子どもがつぶやいたことや初発の感想を基に問いをつくり、その問いを起点にして物語を読み進めていくことが多いのではないだろうか。物語においてこの「問いづくり」は重要な位置づけとなる。「問い」の質が高ければ高いほど、子どもたちの中に様々な考えが生まれ、それを共有することで、一人一人が自分の考えと照らし合わせながら『納得解』を得ることができるのではないかと考えた。

そこで、自分たちで設定した問いを話し合い、振り返ることを通して、より「質の高い」問いを見出し、意欲的に自分の『納得解』を得ようとするのではないかと考え、実践を行った。

2-4-2 単元計画

次	学習活動・内容
一 ②	○範読から話の大体を捉え、初発の感想を書く ○初発の感想から、物語を読み進めていく中で中心となる問いを決める
二 ③	○最初と最後で大造じいさんはどう変わったのかについて話し合う ○大造じいさんの心情の変化について話し合う ○なぜ残雪は仲間を助けたのかについて話し合う
三 ②	○この物語の「魅力」について自分の意見を書く ○書いた意見文を交流する

2-4-3 実践

授業の実施時期は令和6年3月、対象児童は附属光小学校5年2組児童28名である。

第1次第2時

初発の感想を書く際に、子どもたちの中で浮かんだ疑問や話し合いたいことをGoogleフォームに入力させ、一覧にして配付した。その中から、この物語の「魅力」を探るためには、どのようなことを話し合えばいいのかを全員で検討した。

- 大造じいさんが、最後にガンをやったのはなぜか
- 大造じいさんと残雪の心情について話し合いたい
- なぜ釣り針にかかったガンを飼っているのか
- なぜ残雪は、仲間の命を優先したのか
- 登場人物の関係性について話し合いたい

この物語の「魅力」を探るために話し合うことを「問い」として整理する際、「大造じいさんが最後にガンをやらなかった理由」や「なぜ釣り針にかかったガンを飼っているのか」といった疑問は「読めばわかることは話し合っても深まらない」という結論になった。

第2次第1時

「大造じいさんの変化について、大まかに理解することが必要だ」という意見に多くの子どもたちが納得し、一つ目の問いは「大造じいさんは、最初と最後でどう変わったか」について話し合った。

- 大造じいさんは、罾を使ってガンを仕留めようとする人で、ひきょうでずる賢い。
 - （反対意見）罾を考えて使うことは、ひきょうではないのではないか
- 心が優しい
 - 残雪の怪我を治した
- プライドが高い
 - 捕まえられたのに、「正々堂々と戦おう」とガンを治して、逃がした

「大造じいさんは、残雪への思いが変化したことで、正々堂々と戦いたいと思うようになった。」といった意見や、「残雪を倒したいという思いは変化していないから、根本的に大造じいさんは変化していないのではないか」といった意見が出た。

第2次第2時

「大造じいさんの変化について話し合ったが、もっと細かい部分を話し合いたい」という、前時の問いを踏まえた意見が出た。二つ目の問いとして、心情曲線を用いて、大造じいさんの心情の変化を詳しく見ていく時間となった。

- 情景描写に着目すると、大造じいさんの心情の変化が分かりやすい
 - 「秋の日が、美しく輝いていました。」は期待している様子。
 - 「大造じいさんは、青く澄んだ空を見上げながらにっこりとしました。」は作戦がうまくいきそうで、気分が上がっている。」 など
- 大きく変化しているところは、やはり残雪がハヤブサと戦った後である。

2-4-4 実践の考察

「問い」の質を高めるために、毎時間「今日の問いは「魅力」を深めることに役立ったか」について5段階で振り返りを行った。その結果、ほとんどの児童が「5もしくは4」で評価していた。理由としては、「着目したところが同じでも、考えていることが違って面白かった。」「情景描写に着目してみると、心情がよく分かり、探してみるとたくさんあったから。」といった内容だった。

5年生までに学習していることを、しっかりと理解し、物語を読む際のポイントを抑えている子どもが多く、最初の段階で「問いの質」が高いものとなっていたのではないかと考える。

今回は、第5学年の3月と、発達段階的にも深く物語を読む経験を多く積んできていたため、「問いの洗練」という面では、目新しさのようなものはなかったように感じた。発達段階を考慮し、どの学年から実践していくのが良いのか、改めて考えていきたい。

2-5 昔話学習で子どもに目的意識をもたせる～「たぬきの糸車」(光村1年)～

2-5-1 単元名

オリジナルむかしばなしをつくろう

2-5-2 実践化にあたって

○光村図書…「むかしばなしを よもう」→「たぬきの糸車」

○東京書籍…「むかしばなしを たのしもう」→「おはなしを かこう」

昔話について、光村図書の教科用図書には書く活動がなく、東京書籍のものには、昔話の直後に物語を書く活動が設定されているが、昔話に着目したものではない。学習指導要領の、(3)ア「昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと」を達成する手立てとして、読むことが重要視されていることの表れであると考えられる。

しかし、昔話特有の語り口調や言い回し等の「伝統的な言語文化」に気付いたり、話の面白さの要因について考えたりするためには、読むだけでなく、実際に昔話を書こうとして読むことが必要であると考えられる。子どもが昔話を読んだ際にまず感じるのは「物語がもつ面白さ」であり、「伝統的な言語文化」が生み出す面白さではない。そのため、そのままの状態を読み進めると、現代の物語文を読むことと一緒にになってしまう。

そこで、昔話を読む際に「自分で書くために読む」「自分の作品に落とし込むためのよいところ、面白いところをさがす」という視点をもたせることで、話の内容や昔話特有の言い回しや展開、面白いと感じた要因に着目して、昔話を読み進めることができると考えた。

2-5-3 単元計画

次	学習内容・活動
1	1時 これまでに読んだ昔話を想起し、学習目標をたてる。
2	2・3時 「たぬきの糸車」を読んで、面白いと思った場面について話し合う。
	4時 他の昔話の面白いと思った場面について話し合う。
3	5時 昔話を読んで、題名・登場人物・内容をまとめる
	6時 まとめた昔話を基に、オリジナルの昔話の題名、登場人物を考える。
	7・8時 オリジナルの昔話を考え、原稿用紙に書く。
	9時 完成した昔話を読み合い、感想を伝え合う。

2-5-4 実践

「オリジナルの昔話をつくる」という目的をもって、「たぬきの糸車」を読んだり「ももたろう」「ねずみのよめいり」「かちかち山」の読み聞かせを聞いたりするなかで、「ももたろうじゃなくて、いちごたろうにできそう。」「動物が人みたいなことをするから面白いのかな。僕も動物を主人公にしよう。」など、読んだものの面白いところを自分でアレンジしようとする姿が見られた。また『「むかしむかしあるところに」』で始まっているね。』『「～そうなの」って昔っぽい話し方だね。』と独特の語り口調や言い回しに気づき、それを自分の作品に使おうとする姿も見られた。

2-5-5 実践の考察

単元終了後にアンケートを行ったところ以下の結果が得られた。

- ①昔話を読む時に、面白いところや、真似したいところを探しながら読むことができたか
できた…7人(26.9%) すこしできた…14人(53.8%) あまりできなかった…4人(15.3%) できなかった…1人(3.8%)
- ②見つけた面白いところや真似したいところをつかって、昔話を書くことができたか
できた…11人(42.3%) すこしできた…3人(11.5%) あまりできなかった…9人(34.6%) できなかった…3人(11.5%)

①の読むことについて「できた、すこしできた」が80.7%、②の書くことについて「できた、すこしできた」が53.8%という結果になった。オリジナルの昔話を書くという目的を達成するために、面白いところや真似したいところを探して読むことができていたことがわかった。しかし、書くことについては約半数ができなかったと答えている。(作品として完成したのは23人)

書くために必要なものを見付けるために読むという目的意識を持ったことで、昔話の面白さや特徴につい

て読み取ることができたが、書くことに難しさを感じた児童が多くいたため、目的が児童の実態に即しているか十分に考える必要があると感じた。

3. 各実践について

2-1（五十部実践）では、心情を解釈し、解釈の根拠となった叙述に着目させている。さらに着目した叙述が「心情解釈の着眼点」に関わっていたかについて吟味させる対話を組織している。この活動は「心情解釈の着眼点」をメタ化させ、学習を通して発見した新たな着眼点と共にエネルギーにストックされていくことになる。

2-2（池永実践）では、子どもの興味関心を重視し、そこから作った「問い」を大切にしながら共有し、対話を通して物語の読みを深めていった。ここでは、子ども自身から生まれた問いを大切にしつつも、根拠となる叙述に着目させるための、あるいは視点を変えて解釈するための教師の「発問」の重要性についても示している。

2-3（大野実践）では、対話を通して登場人物の役割について考えさせている。物語に浸った読者の感動を大切にしつつ、テキストを対象化した実践であると言える。中心人物の心情の変化を追うことに留まらない本実践は、自身の読みのメタ化、テキストの吟味、評価等につながり、想定される作者にも迫っていくものである。

2-4（大塚実践）では、「問い」自体を対象化し、対話によって吟味している。本実践で子どもたちが検討した「質の高い問い」とは、読み手である子どもたちをより深い読みへといざなう「深層の問い」である。この問いの吟味は、「大造じいさんとガン」というテキストの魅力を探っていくことにもつながっていくことになる。

2-5（市川実践）では、昔話を読む授業で終わることなく、自身で「オリジナルむかしばなし」をつくるという活動を組織している。その際、「むかしばなしをつくる」ことの見通しをもたせるために、「読書」を活用したことに価値がある。このことが、主人公の設定や語り口調などを自身の作品に取り込んでいくことにつながった。

おわりに

以上、具体的実践を提案しながら、共創す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。共創する力を育てるためには、価値ある「対話」をいかに組織するかといったことが重要になってくる。

文学的な文章を読む際には、テキストとの対話、自己との対話、異質な他者との対話を効果的に組織するようになりたい。キーになってくるのは、異質な他者との対話である。このことにより、テキストとの対話、自己との対話がより活性化され、お互いが向上的に変容していくことになる。

このことを踏まえつつ、今後も本研究を継続し、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を大野、2-4を大塚、2-5を市川が担当した。

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
安斎勇樹・塩瀬隆之：問いのデザイン，学芸出版社，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
- 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
- 西郷竹彦：文芸学辞典，明治図書，1989
- 佐藤佐敏：国語科授業を変えるアクティブ・リーディング〈読みの方略〉の獲得と〈物語の法則〉の発見，明治図書，2017
- 鶴田清司：文学教育における〈解釈〉と〈分析〉，明治図書，1988
- 鶴田清司：文学教材で何を教えるか，学事出版，1990
- 浜本純逸：文学を学ぶ 文学で学ぶ，東洋館出版，1996
- 藤森裕治：これからの国語科教育はどうあるべきか，東洋館出版社，2024
- 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：その問いは、物語の授業をデザインする，学校図書，2018
- 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
- 安本美典：集中力を高める，福村出版，1987
- 山本侑子：読みの「統合的概念化」を図るプロセスー1年間を通した「作品のおもしろさ」の追究を通してー，国語教育探究第32号，2019

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) 岸本憲一良：単元を構想する際の四つの要素，実践国語研究No.219，102，明治図書，2001
- 3) 山本茂喜：思考ツール×物語論で国語の授業デザイン，59，東洋館出版社，2022