

「問う力」で深い学びを創り出す国語授業の構築

坂東 智子*¹・貞安 菜央*²・澄川 佳穂*³

Building Japanese language classes that create deep learning through the power to ask questions

BANDO Tomoko*¹, SADAYASU Nao*², SUMIKAWA Kaho*³

(Received JULY 31, 2024)

キーワード：問う力、問い合う力、言語行為主体性、思考力、言語化能力

はじめに

自分たちが実現したい未来のためにはどのような言葉の力が必要なのか。どのように学べば自分たちの生活や属する様々な共同体にとってより良い言語行為となるのか。教室での言葉の学びのその先を考えて言葉を学び言葉を使おうとする子どもたちを育てたいと私たちは常に考え続けている。そのために、2021年度からの共同研究では、「言語行為主体性を発揮して学ぶための指導法に関する研究」を行ってきた。子どもたちが言語行為主体性を発揮して学ぶ国語の授業とは、教師が主導して目標や方法を提示し、教師の発問から始まる授業ではない。子どもたちが学びの主体となって自分たちで目標を設定したり、考えたい「問い」を立てたり、その方法を選択したりする場が設けられていて、子どもたち自身が学びによる変容を捉え価値づけることで、自身の生活の場や次の言葉の学びに活かしていこうとしたくなる国語授業である。本年度はその考えを継続しつつ、これまでの研究成果をもとに、「問う力」に焦点を絞って実践的研究を行なった。

国語の授業では、言語作品に向き合う時、教師の「問いかけ」に反応する時、他の学習者の言葉に向き合う時、様々な場面で「問う力」「問い合う力」が働いている。言葉は、単なる個々人の主観を越えたところで、集合的に共有できる確かなものではあるが、「わたしの言葉」や「あなたの言葉」を理解し合うことは結構難しい。だからこそ他に「問い合う」必要が生まれる。

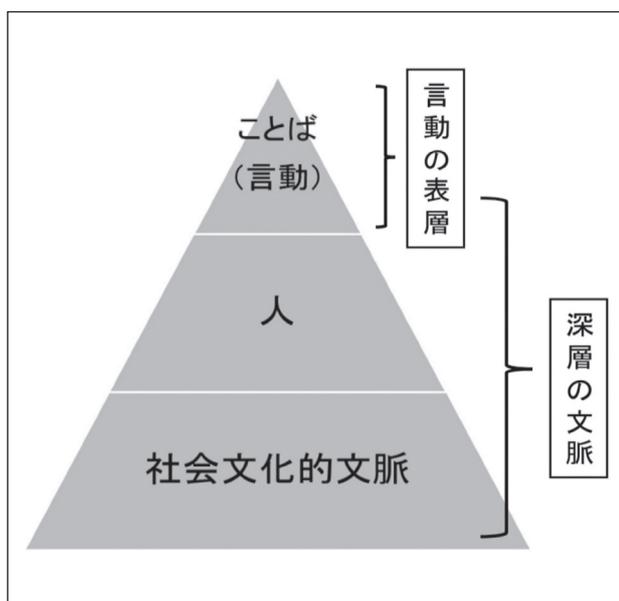


図1 言動の表層と深層の文脈

「どういうことだろう」「なぜこのような言葉で伝えようとしたのだろうか」「私の理解は間違っていないだろうか」と言葉に向き合ってみる。普段は立ち止まらないところに国語の授業ではちょっと立ち止まって考えてみる。

図1は、「言動の表層」と「深層の文脈」の関係を表している。作品に書かれている言葉を、文脈や場面、それを発した人や状況と関わらせて捉えようとする、いくつもの「問い」が生まれる。クラスメートの言葉も同じである。直接に捉えられる言葉だけでなく、それが生み出された「深層の文脈」を理解しようとすると、幾度も読み返したり、たずね合ったりしたくなってくる。言葉を中核にしなが、言葉にはならなかったものを捉え合おうとする国語の授業が、深い学びを創り出すと考える研究を行なった。

*1 山口大学教育学部国語教育選修 *2 周南市立住吉中学校 (前 山口大学教育学部附属光中学校)
*3 山口大学教育学部附属光中学校

1. 研究の概要

1-1 研究の目的

本研究は、教師の、子ども一人ひとりの、クラス全体の「問う力」「問い合う力」で深い学びを創り出す国語授業の構築を目指したものである。現在もこれからも予測不可能で唯一解のない時代を生き抜くためには、他者からの「問い」、教師からの「発問」に対する「答え」ではなく、子どもたちが自ら「問い」を発見し設定する力が必要になる。国語の授業においても、「問う力」「問い合う力」の育成は喫緊の課題であると考え、プロジェクトテーマの設定を行なった。

1-2 研究の方法

研究は次の2つの方向から実施した。

- ① 授業づくりの理念や授業方法に関する新たな知見を獲得すること。そのために、昨年度と同様に、日本のイエナプラン認定校である学校法人茂来学園大日向小学校（以下、大日向小）の原田友美教諭をオンライン講習会の指導助言者として迎え、Zoomでの講習会を全6回実施した。
- ② イエナプラン講習会や共同研究メンバーとの協議により得た知見をもとに、附属光中学校でも「質問づくり」を取り入れた国語授業を計画立案し、複数回実施した。その実践の報告をオンライン講習会でも行い指導助言者や講習会参加者と共同研究メンバーで検討した。

1-3 イエナプラン講習会の実施（実施要項、講習会資料より）

本研究では、授業立案、分析、考察の新たな視点や方法を獲得するために、全6回のオンライン講習会を実施した。指導助言者は、日本でのイエナプラン教育認定校である大日向小の研修主任原田友美教諭に依頼した。特に本年度は、大日向小学校の理論や実践から学ぶだけでなく、附属光中学校の2人の教諭も実践報告を行ない、相互に意見交流を行なう形をとった。

① 事前打ち合わせ 2023年8月3日 オンライン

本研究のテーマ設定の理由を述べ、全6回の日程を確認した。出席者には意見や感想、質問を書き込むことができる共有シートのURLを通知した。福岡教育大学の若木常佳教授（イエナプランについての共同研究者）より、「問う」ことの難しさについて次のようなコメントがあった。

問わないというのは、その人が社会に対して「責任」を果たしていない。「無責任な消費者」になっていることだと感じます。しかし、「問う」ことを求められず、従うこと、受け入れることを求められてきた「長年の文化」が染み込んでいるので、難しいことだな、意識して、自覚して対応したいなと思います。

そこで、第1回の講習会では、「問う」ことの難しさを感じることにについて、また「問い」を持つ、「問い合う」ことが困難な学習者がどれくらいいるか、についての情報交換から講習会をスタートさせることになった。

② 第1回講習会 2023年8月24日 17:00-19:00 オンライン

本年度プロジェクト概要の説明。事前打ち合わせで出た「問い」についての、出席者それぞれの現時点での考え、また各自の研究の進捗状況の報告を行なった。（担当：著者、指導助言：原田友美教諭）

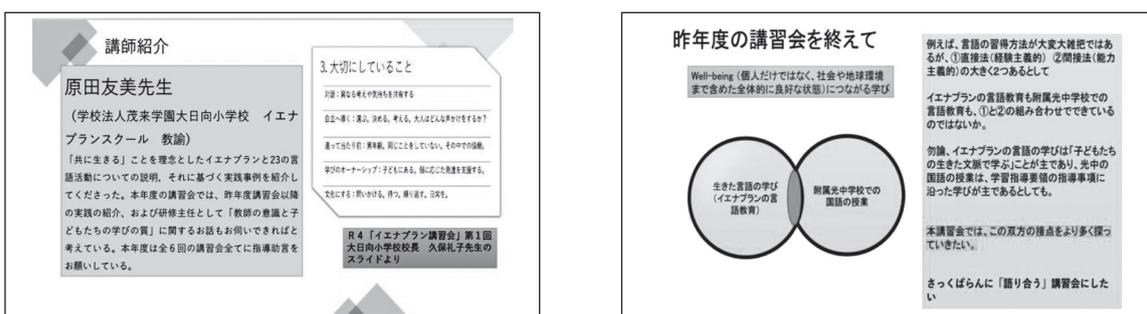


図2 事前の打ち合わせのスライドより

参加者の先生方からも「問う」ことが難しい子どもたちは一定数いること。また、「問い」に答えることが習慣化していて、自ら「問う」経験が少ないこと。教師は「発問」を考えるのが第一の仕事であるという考えが一般化しているといった意見が出た。

③ 第2回講習会 2023年9月22日 18:00-20:00 オンライン

原田友美教諭の実践「問いづくりをやってみよう」報告及びそれに対する質疑応答、研究協議。(担当及び指導助言：原田友美教諭)

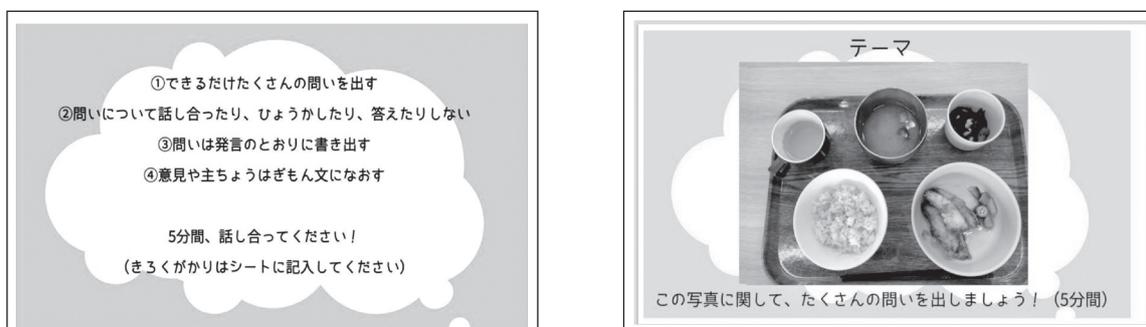


図3 第2回講習会スライドより

原田友美教諭より「質問づくり」に関する理論と実践方法について書かれた『たった一つを変えるだけクラスも教師も自立する「質問づくり」』(ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ著)を参考にした「質問づくり」の実践報告があった。学習者は「質問づくり」のルールを学び、最初に大日向小の給食の写真に関して、たくさんの問いを出す練習を行なっている。この報告を聞いて、附属光中学校の澄川佳穂教諭は詩の授業で、「質問づくり」を取り入れた実践を行なった。

④ 第3回講習会 2023年10月27日 18:00-20:00 オンライン

原田友美教諭の実践「サークル対話」とイェナ言語教育の23の学習ラインについての解説、それについての質疑応答、研究協議(担当及び指導助言：原田友美教諭)

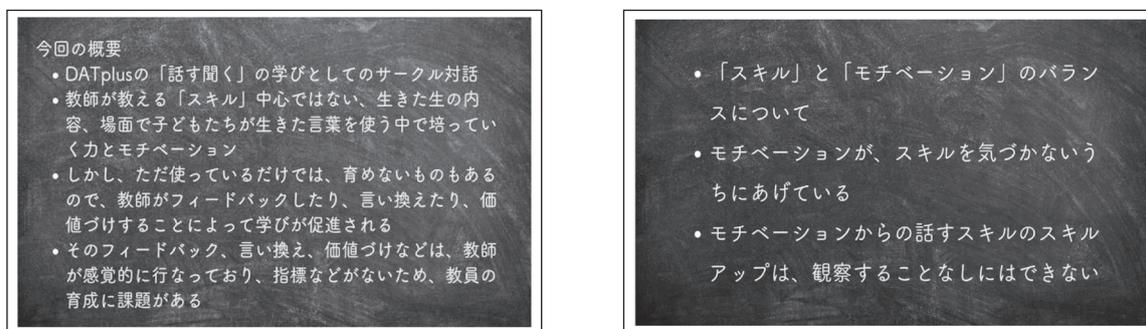


図4 第3回講習会スライドより

⑤ 第4回講習会 2023年11月17日 18:00-20:00 オンライン

附属光中学校国語科の本年度の研究テーマと研究授業についての報告と質疑応答、研究協議(担当：貞安菜央教諭、指導助言：原田友美教諭) 詳細は後述する。

⑥ 第5回講習会 2023年12月22日 16:00-18:00 オンライン

附属光中学校国語科の本年度の研究テーマと研究授業についての報告と「質問づくり」を取り入れた詩の授業の実践報告と質疑応答、研究協議(担当：澄川佳穂教諭、指導助言：原田友美教諭) 詳細は後述する。

⑦ 第6回講習会 2024年1月26日 18:00-20:00 オンライン

第1回～第5回までの講習会で各自がもった課題意識、問題意識を出し合い、意見交換を行った。日向小学校から参加の馬場教諭から、前任校での実践報告もあった。坂東が中学校2年の説明的文章教材

を提供し、原田友美教諭のレクチャーを受けながら、出席者全員で「質問の焦点」づくりを行った。(指導助言：原田友美教諭)

【考察】

大日向小では日本の国語教科書を用いつつオランダ DatPlus で開発された「23の学習ライン」を組み合わせて言語教育を行っている。また、「質問づくり」に関する理論と実践方法を、書籍に学びつつ、対話サークルやワールドオリエンテーションで実践している。これらは、教師の発問から出発する現在の日本の授業とは異なるアプローチの授業である。教師は目標やテーマに相当する「質問の焦点」を提示し、学習者は決められたルールに従って「質問」を出し合い、取り上げるべき質問の優先順位付けを行う。「質問づくり」には、三つの高次の思考力が必要となる。「発散思考」「収束思考」「メタ認知思考」である。また、質問づくりには7つの段階と段階ごとの教師と生徒の役割が定められている。これらのルールを理解して、生徒たちは「質問づくり」を行う。著者をはじめ共同研究のメンバーにとっては、新しい理論と実践方法であったため、書籍を読み原田友美教諭の解説を聞いただけでは、十分に理解をした上で実践化する段階には本年度は至らなかった。多くの課題と疑問が生まれたというのが、本年度の講習会でもあった。教師が指導事項を定め、それを達成する学習活動を設定するという現在の多くの日本の国語授業とは違うアプローチ方法である。イエナプランのやり方をすぐに全て取り入れることは難しいが、子どもたちの生きた文脈、生活と繋がる言語の学びという考え方は、授業立案や実践を変えていく契機となるものであった。

2. 研究の実際

2-1 貞安菜央教諭の実践報告

1 授業の概要〈光村図書1年『星の花が降るころに』(安東みきえ)を扱った授業実践〉

(1)単元構成

本教材は、読み手である生徒と同じ、中学生の「私」の視点で、中学生特有の心情や人間関係が描かれている小説である。友達との関係に悩んでいた「私」が、人との関わりの中で前向きになるきっかけを得て、一歩踏み出すことを決意していく展開が描かれている。教材の設定に、自分の生活経験と結び付けて共感したり、感情移入したりしてしまいがちになることが考えられるが、要所に描かれる銀木犀の描写の象徴性や、独特な比喻表現の面白さを感じながら、伏線的な描写の効果や、登場人物の設定意図を見だし、捉えていけるようにしたいと考えた。

そこで、単元を貫く問いを、「『私』が前向きになって一歩踏み出す、という結末に納得するか」と設定した。これは、教材に出合った際に、「すっきりしない」というつぶやきが、生徒から出てくることを予想して設定したものである。生徒がこういったつぶやきを発した際に、この問いを投げかけると、自分の立場を考えた上で、その根拠となる描写を探しながら文章に向き合うのではないかと考えた。そして、作者のその言葉の使い方を吟味・検討する中で、単元を貫く問いに対する生徒自身の納得解をより深まりのあるものにしていくことを目指した。

第一次では、この問いを投げかけ、初読段階での自分の考えと、教材に対する気付きを共有する場を設けた。そして、生徒の学びの深化と変容を促し、見取っていくために、単元を貫く問いに対する納得度を、伏線的な描写の効果や、登場人物の設定意図という視点から考えさせた。

第二次では、学習課題を、「放課後の校庭での出来事と帰り道の公園での出来事、結末への影響が大きいのはどちらか」、「『私』は夏実への思いを吹っ切れているのか」とし、納得度の変化をその都度確認していった。生徒が納得度の理由として取り上げるものが、教材の表現や文脈を根拠としたものになるように学習課題を設定した。

第一次の、初読段階での考え、第二次の、伏線的な描写の効果や、登場人物の設定意図に着目した上でもった考えを踏まえて、第三次では、「『私』が前向きになって一歩踏み出す、という結末に納得するか」という単元を貫く問いに対する最終的な自分の考えを、批評文という形で述べさせる場を設けた。批評文を書く際には、自分の立場とその根拠、根拠として取り上げた表現をどう読んでいるのか、という要素に加えて、逆の立場で考えられることや自分の考えを揺さぶった他者の考えなどを含めて述べるように伝えた。

なお、本単元は、学習指導要領解説国語編「読むこと」の、
エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること。
オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする事
に重点を置いた実践である。第二次で細かい描写に迫り、その効果を吟味・検討することを繰り返し、三次で、
考えてきたことをじっくりと振り返り、読みの深まりと考えの深まりを実感しながら、生徒自身の言葉で綴
ることができるように単元を構成した。

(2)判断型学習課題

単元を貫く問いである「納得するか」、第二次の学習課題である「影響が大きいのはどちらか」「吹っ切れているのか」という問いは、表現の効果はどう感じるか、なぜこのように書かれているのか、という思考の段階よりも前の段階として、生徒に自分の立場をもたせる場を生むための問いの形でつくっている。扱う教材に応じて、「AかBか」「どちらが〇〇か」「どれが〇〇か」などのように、生徒に選ばせ、立場をもたせてから表現の効果を考えさせることによって、自分の考え、その根拠となる表現、その表現の効果というように、頭の中で整理をしながら考えを導き出すことができるのではないかと考えているからである。ただし、テストのように読解として正しいものが選べるようにするのではなく、例えば心情描写が、どのように描かれていて、その場面に用いるのに効果的かどうか、などを生徒自身が、言葉による見方・考え方を働かせて、文脈や物語の展開を頼りに判断するのである。

また、判断させて、どちらかの答えを出させることが目的や最終的なゴールではなく、立場をもつことをきっかけに語り合うことによって、言葉による見方・考え方が働く場面を生み出すことが目的である。その語り合いの中に「なるほど」「おもしろい」と、深い学びにつながる場を創り出したいのである。

(3)表出させたい生徒の姿

判断型学習課題に対する生徒自身の立場をもたせる場を設定し、自分の考えを表現させることで、「自分がなぜそう考えるのか」「そう考えさせられる表現には、文脈の中でどんな働きがあるからなのか」と、立場・根拠・理由を、「自分自身に問う姿」、また、「教材に問う姿」を表出させたいと考えた。

また、それぞれの考えを ICT を使って可視化し、他者から発信されるより多くの考えに触れる機会を生み出すことで、「共に学ぶ者に問う姿」も表出させたいと考えた。生徒全員の考えを一つの画面で共有することのできる ICT を活用して、リアルタイムで触れることのできる他者の考えに対して、「同じことを考えている人がある」「なぜこんなふうに考えているのだろう」と、共同体での学びの良さを実感させながら、問う力を高めていくことを目指した。

この、「自分自身に問う姿」「教材に問う姿」「共に学ぶ者に問う姿」が積み重なり、自分から他者へ、他者から教材へ、教材から他者へ、という「問い合う」姿になったとき、深い学びに向かう道筋が、授業の中に見えてくるのではないかと考えている。それが音声として「問う」という形にならずとも、生徒の頭の中に浮かんだり、つぶやきでしか表現できなかつたり、授業が終わってから友達や教師に伝えたり、という形の中にも、学習者である生徒自身が「問う力」を発揮しているといえるのではないかと考えている。

これまで実践してきた授業の中では、生徒に挙手をさせ、教師が指名をし、指名された生徒が発言をする、という進め方がほとんどであった。そこで、イェナプランから学んだ「学びをより自分事に」「子どもの言葉から生まれるものを大切に」という考えから発想を得て、教師による指名を、生徒に委ねることにした。そうすることで、生徒は、自分の考えと他者に対しての率直な思いとを言葉にすることができ、「話したい」「聞きたい」という意欲を高めていけるのではないかと考えたからである。

その中での教師の役割は生徒同士のやりとりの間に「それに対してどう考えるか」「反対の立場はどうか」と言葉を付け加え、ファシリテーターとなって、授業を進行し、深めていくことだと心得て授業に臨んだ。

2 実践・検証

(1)第一次

教材と出合った最初の生徒の反応は予想通り、「なんだか、もやっとする」「え、これで終わりなのか」などであった。「結末に納得するか」と問いかけて、初読の気付きを書かせた際の記述は次の通りであった。

S 1：僕は結末の「大丈夫。きっとなんとかやっつけていける。」にいきなり変わるのには納得できない。それは、まだ何も解決していないのに、暗い気持ちから明るい気持ちに急変するのは信じられないと思ったから。でも、途中の戸部君の「あたかも」で笑うことでワンステップ踏んだからポジティブになれたのかとも思う。夏実のことは、最初るとき以外あまり言っていなかったのに、最後に夏実と花を拾いたい願望だけがまた出てきた。

S 2：夏実に無視されてしまった直後は、下を眺めるくらい落ち込んでいて、「夏実の他には友達と呼びたい人なんて誰もいないのに。」とかなり後ろ向きの発言をしている。だが、帰りの時間になると、戸部君に見られてしまったことが気になりだして、夏実のことは忘れてしまっているように感じる。最後、おばあさんの話を聞いた後は最初とは反対に、木を見上げているところからも、前向きに生きていこう！というような感じがする。

このような生徒の記述を見ると、「納得するか」と問いかけたことは、問う力を発揮しながら学んでいく授業を創り上げる上で、有効だったように思えた。心情の変化が描かれているところはあるか、どのような仕掛けによってこの展開が描かれているのかについて、全体を読みながら表現や文脈に迫っていく姿があったからである。「暗い気持ちから明るい気持ちに急変するのは信じられない」というように、心情の変化が描かれていることをしっかりと認識した上で、その変化を「急変」というS 1に対しては、なぜ「急変」に感じたのか、夏実への思いだけが「私」の変化に関わっているのか、ということを経験指導で問うた。すると、『笑うことでワンステップ踏んだ』と記述している通り、戸部君が笑わせてくれた場面は気持ちが上がる場面だと答えてくれた。この生徒は、「ワンステップ」や「拾いたい願望」のように、教材に使われる言葉を読んで、自分の言葉に変換して気付きを綴っていたため、これを教師が授業の中で取り上げ、生徒から発言を引き出せば、教室で共に学ぶ他者にも共有することができ、言葉による見方・考え方を働かせる場面を生み出すことができるのではないかと思えた。また、「夏実のことは忘れてしまっている」や「最初とは反対に、木を見上げているところからも、前向きに生きていこう！というような感じ」と、夏実への思いの薄れ、気持ちの切り替わりの場面を指摘したS 2は、納得する派であったのであるが、経験指導でのやりとりの中で、「夏実のことは忘れて」はどの表現から感じるかを問うと、『魂ぬるぬる』とか『サバンナ』とか、とても落ち込んでいる人の様子ではないように感じるのだと、独特の表現から感じる効果を踏まえながら答えてくれた。これらの姿には、確かに、教材に問う力、自分自身に問う力が働いていたように感じられた。

(2)第二次

戸部君とおばさんという登場人物が、「私」の気持ちの切り替えに大きく関与する登場人物であることを確認した後、「放課後の校庭での出来事と帰り道の公園での出来事、結末への影響が大きいのはどちらか」と問うた。次のようなやりとりをしながら、授業を展開することができた。

S 3：絶対に戸部君。だって、「笑いすぎた」って、自分で気分が明るくなったっていう自覚があるから。

T：確かに、公園のほうにはない「笑う」という「私」の様子を表す描写がありますね。他にはもうないですか。

S 4：「笑っていた」もそうです。笑った自覚もあるし、「いた」ってなんかいつの間にかっていう感じがするから。

S 5：確かに戸部君とのやり取りの中に「笑う」ってあるけれど、おばさんのセリフもなかなか、心に響くようなセリフになっていて。葉っぱは生えるものなのに「生やす」って言ったり、落ちるじゃなくて「落とす」って言ったり。そう言われたら、自分と重ねざるを得ないでしょ。

T：生えると生やす、落ちると落とす、何がそんなに違うの。

S 6：生やすとか落とすは、自分の意志が関係する表現だから。夏実とのこと引きずるかどうかは自分の意志次第、みたいな。

T：ちょっとの言葉の違いを感じて、おばさんのセリフの影響力を考えたんだね。

また、この授業の際の振り返りシートへの記入は次の通りであった。

S 6：「落ちる」と「落っこす」、「生える」と「生やす」の違いについて話していたのが印象的だった。それを聞いて私が考えたのは、最後のちょっと前にある、「私」が花を「ばらばらと落とした」という表現とのつながり。「落とした」とすることで、自分の意志で花（夏実との思い出）を落としているわけだから、吹っ切れていると言える。だから、結末も納得。

S 4：僕は変わらず、「放課後の校庭での出来事」だと思って、〇〇さんが言っていた、マイナスをゼロに変えた場面だから、という意見にとっても納得したから。そして、マイナスじゃなくなったからこそ、帰り道につながるし、結末にも影響するのだと改めて思った。

生徒が語り合う中には、「笑った」ではなく、「笑いすぎた」「笑っていた」と表現することによる効果や働きを考えたり、「生える」「落ちる」ではなく「生やす」「落っこす」と表現することによる意味の違いを考えたりというように、見方・考え方を働かせて、表現や文脈から効果や意図に考えを巡らせている姿が確かにあった。そして、S 6のように、他者の発言によって、自分では気付いていなかった表現に価値を見だし、他者の考えから、自分自身に問うことで、より学びを深めた姿も見られた。

このように、登場人物との関わりの中に「私」の心情を揺さぶる仕掛けがあることに考えを巡らせた後に、「前向きになるきっかけが確かに描かれていたことはわかったが、そもそもの落ち込む原因だった夏実のことは吹っ切れたのか」と問うた。この学習課題を検討した際の語り合いの中には、「夏実と拾える」、「他の誰かと拾う」という違いに着目し、夏実のほうが願望や可能性を込めた言葉が使われているという気付きや、「どちらだっていい」は夏実という選択肢を含んでいて、これが「どうでもいい」だったらより前向きになっているふうに読める、というような発言が飛び出した。また、初読の気付きの中に、「見上げる」描写の効果を記述していた生徒は、満を持してこの授業の中で発言していた。

語り合いの中にも、振り返りシートの記入の中にも、「なるほど。」「でも、やっぱり……。」「その読みはすごい。」と、問う力を発揮させて辿り着いた深い学びの形が、そして、さらに問い続ける生徒の学びに向かう力が表れていたように感じている。

(3)第三次

こうした段階を踏んだ後に生徒が批評文の形でまとめた単元を貫く問いに対する最終的な自分の考えは次の通りである。

S 7：私は、初めは結末に納得していましたが、今では納得できなくなりました。戸部君は「私」をリフレッシュさせてくれましたが、与えてくれたのは「サッカーボールは縫い目が弱いので、砂を落としてやらないといけない」という考えと、「悲しいときはリフレッシュすればいい」という考えだと思います。戸部君があつてのおばさんで、影響は大きいですが、単なるリフレッシュ役だと思いました。また、最終ページを見ると、「私」は夏実を諦めたように見えますが、根本には強く残っていて、夏実への思いは吹っ切れていません。ばらばらと「捨てた」のではなく「落とした」ということ、〇〇さんが授業で言っていたように、夏実と「拾う」ではなく「拾える」であることなどです。また、「違うだれかと拾うかも」で「違うだれか」を使っていて、「別の友達」ではないです。メンヘラのように思えた「夏実の他には友達と呼びたい人はいない。」という考えから変わっていないのです。「別の友達」が使われていれば、結末への納得感が変わっていたかもしれません。以上のことから私は納得できませんでした。

「諦めたように見えますが、」「夏実への思いは吹っ切れていません」と自分の考えを綴り、断言する姿からは、教材の表現を冷静に分析した上で、自分のもともと考えていたことに納得感を高めている様子が伺える。さらに、その考えの深化は、「〇〇さんが授業で言っていたように、」と、他者の発言によるものであるということも自覚しているのである。こうした生徒の批評文を見ると、深い学びは、単発的に表れるのではなく、自分の考えや、他者の考えが重なって相互に関係し合いながら表出するという見取り、考察することで表出できたものと考えられる。さらに、この生徒は「違うだれか」とあやふやにせず、「別の友達」といえば感じ方が変わるという思考を働かせていた。単に「納得しない」と批判的に述べるのではなく、「もっとこうだったら……」という共創的な視点をもってこの物語を楽しんだのである。

3 成果と課題

この度の実践を行うにあたって、どのような授業を構成すれば生徒の問う力を発揮させることができるかを考えて、教材研究に取り組んできた。そして、実際の授業の中では、「自分自身に問う姿」「教材に問う姿」「共に学ぶ者に問う姿」が重なり合いながら、生徒の深い学びに結び付いた瞬間も見取ることができた。特に、「共に学ぶ者に問う姿」の表出には、従来のような教師による指名を極力減らし、生徒に委ねたことが有効に働いたという手応えを感じている。生徒同士が問い合うからこそ、自分の言葉にそれまで以上に責任をもったり、他者の考えていることをしっかりと理解しようとしたりすることにつながったと感じられたからである。生徒たちが見せたその姿勢は、自分自身の考えを深化させていくために、必要不可欠な姿勢であると、改めて認識することができた。

しかし、イェナプラン講習会の中で、学びをより自分事にするための手段として教えていただいた「質問づくり」という考え方は、この度の実践の中に組み込むことが難しかった。なぜならこれは、教材に対する問いさえも生徒たち自身が生み出していくという考え方である。このような授業を創ることができたならば、教師が投げかけた問いに対して生徒が思いや考えをもって対話をしながら、納得解を見出していくプロセスを創る、というこの度の私の実践では見られない生徒の姿を想像することができる。教材に対して、思うままに、自由に、思いを語りだす生徒の姿である。

生徒のもっている思考の可能性に、授業の導入部分を委ねたり、生徒から発せられた言葉に、授業の展開を委ねたりすることができるほどの授業にも、今後挑戦していきたい。

2-2 澄川佳穂教諭の実践報告

1 授業実践について

教材 『月夜の浜辺』 中原中也（光村図書 2年）

目標

- (1) 抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに、語感を磨き語彙を豊かにすること。【知】(1)イ
- (2) 目的に応じて複数の情報を整理しながら適切な情報を得たり、登場人物の言動の意味などについて考えたりして、内容を解釈すること。【思】C(1)1イ

単元計画（全二時間）

- 第一次 問いづくりの方法を確認した上で作品に触れ、学びが深まるような問いを立てる。…①
- 第二次 問いに対する考えを他者と交流しながら、表現の効果について自分の考えを形成する。…①

指導上の留意点（「問う力」「問い合う力」を表出するための手立て）

- ・ 単元を貫く問いにつながる視点をもたせて初読の気付きを述べる場を設定することで、表現の工夫に着目できるようにするとともに、自分の気付きを他者と共有したいという思いが生まれるようにする。
- ・ Google Jamboard を使用し、互いの立場を可視化・共有した上で、他者の考えに対して意思表示ができる場を設定することで、他者と問い合いながら、納得解を追求していけるようにする。
- ・ Google Jamboard 上で生徒が書き出した付箋を共有したのち、どの付箋から意見交流を進めるのがよいかを子どもに投げかけ委ねることで、一人ひとりが課題を自分事として捉えることができるようにする。

第一次 主眼：詩の内容を確認し、自身の学びを深めるための問いをつくることができる。

学習活動 (1) 問いづくりのルールを確認する

- (2) 問いづくりの練習をする（開いた問い・閉じた問い・問いの優先順位を決める）
- (3) 『月夜の浜辺』で問いづくりをする

(1) 問いづくりのルールを確認する

イェナプラン実践校である大日向小学校原田友美教諭の実践を参考に実施した。

(2) 問いづくりの練習をする（生徒が挙げた問いの一例）

T：（大日向小学校の昼食の写真を見せながら）これはある学校のお昼ご飯の写真です。
この写真から、どのようなことでもいいので、思いつく限り問いを出してみましょう。

- S 1 : お皿がとてもおしゃれで給食っぽくないのはなぜか。
- S 2 : 一緒に提供されている飲み物が牛乳じゃないのはなぜか。
- S 3 : 味噌汁に入っている具材はなにか。
- S 4 : どんな人が作ったのか。

(3) 『月夜の浜辺』で問いづくりをする (生徒が挙げた問いの一例)

- ・ どうして「ボタン」なのか。花の「牡丹」か、洋服に付いている「ボタン」か。
- ・ 「月夜」で時間帯はわかるのにもかかわらず、わざわざ「晩」を重ねたのはなぜか。
- ・ なぜ捨てられないのか。それほど「ボタン」が魅力的だったのか。
- ・ 「波」ではなく「浪」と表記しているのはなぜか。
- ・ 「月に向つて」「浪に向つて」の前に空白があるのはなぜか。
- ・ 「指先に沁みた」とはどういう様子か。
- ・ 「どうしてそれが捨てられようか？」は誰に言った言葉か。

問いの優先順位を決める (生徒のワークシート記入例)

資料1 ワークシート

- ① 「どうしてそれが捨てられようか？」は誰に言った言葉か。
- ② なぜ捨てられないのか。それほど「ボタン」が魅力的だったのか。
- ③ この詩は、作者の経験したことを書いているのか、空想の世界なのか。
- ④ なぜ夜に浜辺にいるのか。
- ⑤ 「月夜の晩に、ボタンが一つ～」はなぜ繰り返されているのか。
- ⑥ 急に「抛る」ことができないと明確に言い出したのはなぜか。

第二次 主眼：自らが立てた問いについて他者と考えを交流することを通して、表現の効果について自分の考えを形成することができる。

- 学習活動
- (1) 最も考えたい問いを確認する
 - (2) 問いに対する意見をまとめ、交流する
 - (3) 『月夜の浜辺』で問いづくりをした感想をまとめる

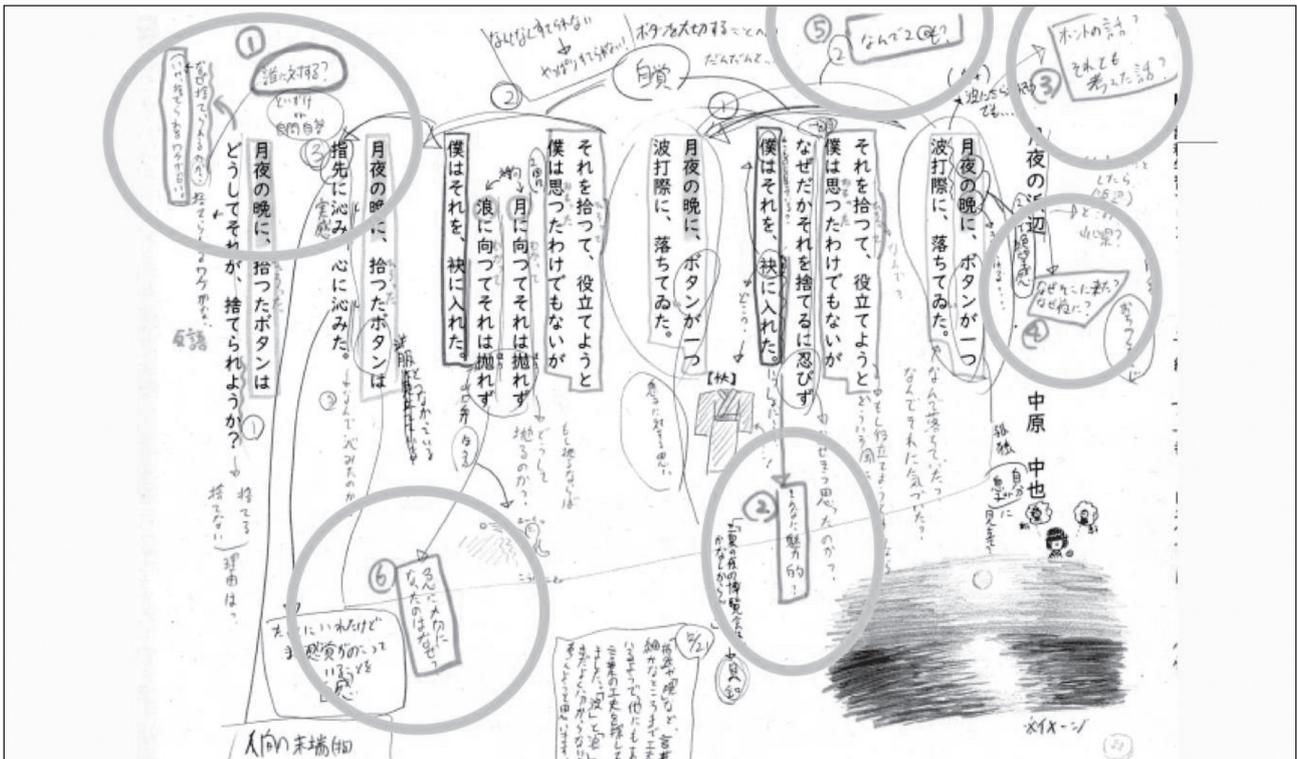


図5 『月夜の浜辺』の問いづくり書込み例

(1) 最も考えたい問いを確認する

(2) 問いに対する意見をまとめ、交流する

学級ごとに、問いに対する意見の交流の仕方を変えて行った。

① 最も考えたい問いを一人ひとりが述べ、同じ問いをもつ生徒がグループになって問いに対する意見を深め、学級で共有する。

② 四人のグループの中で、最も考えたい問いを共有し、決定した一つの問いについて意見を深め、学級で共有する。

③ Google Jamboardを使用し、最も考えたい問いを学級で共有したのち、優先順位の高い問いから順番に学級全体で意見を深める。

(3) 『月夜の浜辺』で問いづくりをした感想をまとめる（生徒の感想）

・自分が気になった点について考えたり調べたりすることは、考察をしているようでおもしろかった。
・中原中也の人生と関連させて考えている班もあり、びっくりした。作者のことを知った上で詩を読むと、違う言葉に気付けると感じた。・問いはたくさんつくることができたけれど、みんなで考えるにふさわしい問いかどうかの判断が難しかった。

2 「問う力」と「問いづくり」の違い

筆者の考える「問う」生徒の様相を下記に示す。

・わかりやすい文章だと感じたけれど、それはどうして(どのような書かれ方がしてあるから)だろうか。
・三つある事例をこの順番で並べたのは、どのような意図があったからなのだろうか。
・主張に納得できる表現が、筆者の書きぶりから見つけられるか。
・筆者の論の展開が上手であることを批評文で伝えたい。どのように書けば、クラスメイトに伝わるか。
・〇〇さんは批評文で自分の考えになかった言葉について述べている。どんなところに着目して読めば、自分も同じようなことに気付けるだろうか。

このような生徒の姿は、生徒が意識的に、もしくは教師に指示されてあらわした姿ではなく、教材との出会いや、級友の考えを聞く中で、自然と生まれるものだと考える。生徒が学びの過程の中で教材に問い、級友に問い、自己に問いながら教材の言葉と向き合うことは、深い学びにつながると感じた。この問いは何度も行き来しながら、他の問いと絡み合いながら、すっきりしないままでも良いのかもしれない。

今回行った「問いづくり」の実践では、生徒が問いを持つのは授業のはじめだけで、その後はその問いをどうにか解決できないかという思考になっていたように思う。

・「なぜボタンだったのか。」「なぜボタンを拾ったのか。」

→作者にしかわからない問い。詩の場合は作者ですら明確な答えをもっていないことがある。

・「中也の息子を思う気持ちが重なった詩なのではないか。」

→生徒は、国語便覧やインターネットから中也の息子が亡くなった時期や、詩が発刊された時期を調べ照らし合わせて考えていたが、この生徒が『月夜の浜辺』の言葉に向き合っていたのは問いづくりを行ったときが最後で、解決の過程で教材の言葉と自分の思いを往還している様子は少なかったように見えた。

3 「問いづくり」の実践を行ってみて

自分が疑問に思ったことを何でも「問い」として表出できるので、国語を苦手と感じている生徒も意欲的に学習に取り組む生徒が多く見られた。自らの「問い」をもって学びをスタートさせることは、主体的な学びを駆動させる源となると改めて実感した。

授業に「問いづくり」を取り入れることで、学びが自分事になった生徒は多かった。しかし、個人や班で決定した「問い」から生まれた学びを学級で共有した際に、その問いが多様であったためか、五十分という短い時間しかなかったためか、考えたこと・調べたことの報告にすぎず、つながりや深まりの少ない授業になってしまった。やはり、どれだけおもしろい意見、納得できる考えでも、自分で問いを見つけ、自分で答えを導き出したときのようなわくわく感は得られていないような様子を受け取った。「子どもの言葉によって生まれる問い」かつ、「全員にとって自分事になる問い」をつくる方法について、考え続けたい。

3. 研究の成果と課題

本プロジェクトでは、従来からの教師の「発問」に学習者が「答える」授業から、学習者自身が「問い」を設定して学ぶ授業への転換を試みた。

そのために、理論と実践について学ぶイェナプラン講習会を6回実施した。第4回、第5回では、附属光中学校の2人の教員も自身の実践報告を行い、出席者と意見交換を行った。光学園での研究テーマや自身の大切にしている授業観、授業づくりについて、改めて講習会出席者に提案報告し、異なった理論や方法で実践している出席者から忌憚のない意見や感想も聞くことができた。

著者自身は、これからの時代に必要な能力として「問う力」「課題発見、課題設定」の力は不可欠であると考えている。「発問」を待って学びがスタートするのではなく、自らが学びたいこと、考えてみたいこと、つまりは自らの「問い」を持って学びをスタートさせることは、主体的な学びを駆動させる源となる。しかし、この転換には多くの困難があることもまた事実である。新たな理論や実践方法をすぐに現在の国語授業に取り入れることは思いの外に困難であった。今回の実践者である本研究のメンバーも、「質問づくり」を取り入れた授業を複数回実践したが、部分的には効果が見られるものの、課題が多く見出されたのが現状である。

新たな教育理論を知り、授業に活かす視点を獲得するというプロジェクトの目的は部分的には達成されたが、それ以上に多くの課題が見出された。

おわりに

予測不可能で唯一解のない複雑な問題を抱えた VUCA 時代において、学習者の生きた力となる国語の授業を成立させたいという学部教員、附属教員の思いは共通している。そのことを本プロジェクトの講習会準備や研究授業の参観、分析を行う際の話し合いやメールでのやり取りでも確認することができた。しかし、一方で、各自の国語教育観、授業観には微妙な差があることも明らかになった。そのことで、より一層、継続的な対話的研究を行う必要性が痛感された。プロジェクト活動を行う中で、唯一解のない問題について、新たな視点からアプローチする意欲と具体的な手立てを学部教員、附属教員が対話的な活動を通して模索しつつ実践化し、その実践について共に省察することで、連携の形を手探りではあるが継続して取り組む必要性である。本プロジェクトの成果として提案するとすれば、異なる言語教育理論や実践方法を学び、それについて語り合う時間をもつことが極めて有効であること。その機会を学部附属が共同して作り出すこと。そこに参加した人と授業について、子どもたちの姿について語り合うことが、問題解決の道を探るためには必要である。今後も自身の生活の場や次の言葉の学びに活かしていこうとしたくなる国語の授業を開発するために共同プロジェクトを継続していきたい。

付記

本稿は、山口大学教育学部附属教育実践総合センターによる「2023年度学部・附属共同プロジェクト～学校危機や困難を乗り越える学部・附属の連携・協働～（2023.5～2024.3）」における共同研究の成果を整理したものである。はじめに、第1章、第3章、おわりにを坂東が、第2章（2-1）を貞安が、第2章（2-2）を澄川が担当（文責）し、全体の文責は坂東にある。

参考文献

- 松本修・桃原千英子：その問いは、文学の授業をデザインする、明治図書出版、2020。
松本修・佐藤多佳子・桃原千英子：中学校国語科 続・その問いは、文学の授業をデザインする、明治図書出版、2022。
吉川芳則：主体的・対話的で深い学びを実現する 中学校国語科教科書教材の発問モデル、明治図書出版、2021。
Dan ROTHSTEIN・Luz SANTANA（吉田新一郎翻訳）：たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質

問づくり」、新評論、2015.

H. Lynn Erickson・Lois A. Lanning・Rachel French (遠藤みゆき・アード真理子翻訳) : 思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践 不確実な時代を生き抜く力、北大路書房、2020.

鹿嶋真弓・石黒康夫・吉本恭子 : 子どもの言葉で問いを創る授業 中学校編、学事出版、2021.

中山芳一 : 教師のための「非認知能力」の育て方、明治図書出版、2023.

教育の未来を研究する会 (編集) : 最新教育動向 2024 必ず押さえておきたい時事ワード 60 & 視点 120、明治図書出版、2023.

Alexis WIGGINS (吉田新一郎翻訳) : 最高の授業 スパイダー討論が教室を変える、新評論、2018.

お茶の水女子大学附属中学校 (編集) : コミュニケーション・デザインの学びをひらく 教科横断で育てる協働的課題解決の力、明石書店、2020.