

「言語能力の育成を目指す指導法の授業づくり」実践報告

—学習者の「問い」を生かした授業—

竜王町教育委員会学校教育課 指導主事 谷口 映介

1. はじめに —子どもが「問い」をつくること—

青木幹勇（1965）は、学習者の「問い」を中心に、学習者自身が文章に働きかける読みを目指して授業を構築している。青木は、読んだ文章から受けた何らかの反応や触発を「問題」（引用者注：以下、「問い」とする）と呼び、これらを「自主的な読みの萌芽」であり、「文章にはたらきかける」ことであると述べている。また、学習者による「問い」作りは、「子どもを発問者にすること」であるとも述べている。こうした考えは、現在「自ら問いを立てて、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことが求められている」（2015年8月「教育課程企画特別委員会論点整理」p. 2）学校教育において重要な示唆を与えている。

発問と言えば、今現在まで受け継がれている教師からの「問い」としての優れた発問は多くある。しかし、それらが学習者の文章に対する興味・関心に合致しているのかは吟味が必要であろう。

本稿では、学習者自身が「問い」をもち、その解決に向かって自ら計画し、追究する学びを実現するための授業作りの工夫と学習者の学びを報告したい。

2. 単元名 「豆太はどんな子？ 斎藤隆介作品について話し合おう」

（主）教材名 『モチモチの木』作：斎藤 隆介（東京書籍 3年下）

関連教材名 斎藤隆介作品

3. 研究主題との関連 ～「問い」を核に探究を生み出し、言語能力を育成する手立て～

（1）「読む」目的をもつこと—学習者の「問い」を生かした学習課題の設定—

学習者の生み出す「問い」は、知的な興味と思考が反映されたものであり、学びの過程で、学び方を自ら発見したり、他者との対話の必然性が生じたりすることとなる。また、自らの「問い」を追究することは、他者の質問に対して回答する際に思考が促される。従って、文章からの素直な反応としての「問い」を大切にし、学習過程に組み入れることで探究へ向かうことができるようにする。

（2）学習に必要な「問い」を選択する場の設定・情報の開示

学習のねらいを自覚させた上で、解決したい「問い」を個やグループで選択できる場を保障する。また、個々の「問い」を一覧にし、学習者に開示することで、意欲付けと「問い」の共有化を図る。話し合いの際には、全ての「問い」を解くこと自体が目的とならないようにする。読みながら解くことへの意識付けを図ると共に、指導者も学習の目的に応じて精選し、取り上げるようにする。学習者自身が選択した「問い」を軸にししながら、各単位時間で話し合うことができるようにする。

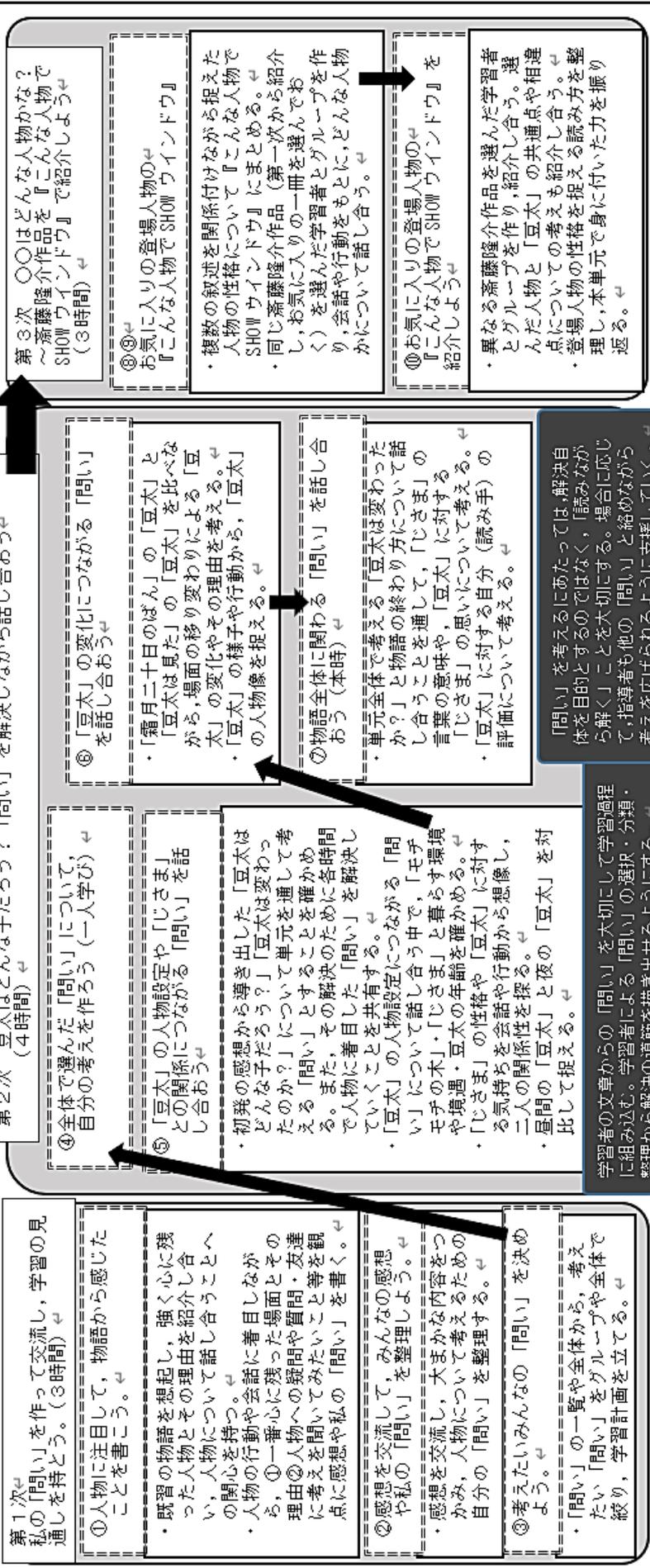
（3）人物の性格や変化の要因を探るための「比較」する視点の提示

単元を通して人物に着目し、「どんな人物か」を解き明かしながら「こんな人物でSHOW ウィンドウ」にまとめるといった言語活動を設定する。人物の性格は一つではないため、複数の叙述を比べたり関係付けたりしながら捉えることを大切にする。その際、比較するための視点として、「場面と場面」「叙述」「自分の経験」「自分の考えと友達のかえ」など、学習活動や学習者の「問い」に応じて明確に示すようにする。その際、文章のどこから考えが生まれているのか、根拠と理由をはっきりさせて考えを共有することができるように促す。

4. 本学習の目標と評価規準

目標 場面の移り変わりや語り手の人物に対する視点に着目して、複数の叙述をもとに登場人物の様子や気持ち、性格を捉えたり、中心人物の気持ちの変化やその要因を探ったりする中で、互いの考えの共通点や相違点を見付けたり、考えの根拠を明らかにして『こんな人物でSHOW ウィンドウ』にまとめられることができる。	知識・技能 小見出しのある5つの場面設定、はっさきとし個性を持った登場人物、共感しやすい中心人物の変容、擬人法やオノマトペを用いた表現、民話調の語りなど物語の特徴的な魅力を見えたり、様子や行動、気持ちや性格を表す言葉を見付け、語彙を増やしたりしている。	思考・判断・表現 各場面の出来事や場面の移り変わりに着目しながら、複数の叙述に即して登場人物の様子や気持ち、性格を捉える中で、中心人物の気持ちの変化とその要因について考えたり、登場人物の人物像や人物に対する自分の見方や考えを『こんな人物でSHOW ウィンドウ』で紹介したりしている。	主体的に学習に取り組む態度 物語全体にあふれる優しさに関心を持ち、登場人物の性格や気持ちの変化、表現の工夫を楽しんで読み進めたり、自らの「問い」を基に友達との考えとつなげながら自分の考えや感想を進んで伝えたりしようとしている。
---	--	---	---

5. 学習の探究的過程 (全10時間)



「白字」・・・極上の探究を生みだす手立て

4. 「言語能力の育成を目指す指導法の授業づくり」の実際と考察

(1) 「読む」目的をもつこと—学習者の「問い」を生かした学習課題の設定—

学習者の「問い」は、教師が精選した発問としての「問い」とは異なり、文章に対する素直な感動や疑問が含まれている。こうした学習者の「問い」を引き出し、学習課程に組み込むことで、自分の「問い」は勿論のこと、他者の「問い」を解決したいという意欲を喚起することができた。文章に対する感想と、疑問を引き出すため、初発の感想を書くにあたって以下の言葉を投げかけた。

【感想や「問い」を引き出す指導者の言葉】

①一番、強く心に残っている場面とその理由

- ➡「どの場面」が「なぜ」いいなと思ったか。
- ➡人物について、「ここは、よく分かるなあ。」と思ったこと。

②疑問・質問（物語を読む「問い」を作る）

- ➡人物に質問してみたいな。
—どうして、(人物は) こんなことを言ったのかな?—どうして、(人物は) こんなことをしたのかな。
- ➡じっくり考えてみたいな。くわしく知りたいな。
- ➡他の友達の意見を聞いてみたいな。

学習者の心に強く残った場面は、全場面に分布した。ほぼ、「豆太は見た」(第4場面)と「弱虫でも、やさしけりゃ」(第5場面)に集中したが、それぞれに理由は異なる。交流していくと、おくびょうな豆太の様子、昼と夜の豆太の様子の違い、医者様のもとへ走る豆太の変化、じさまの言葉に対する感動も含めた物語の終わり方に大別された。交流する中で、様々な「豆太」が物語に描かれていることに気づき、「豆太は、どんな子だろう?」という「問い」につながった。さらに、物語の前後で変わらない豆太への疑問から、「豆太は、変わったのか?」という「問い」も全体で生み出すことができた。ここでは、互いの感想やその根拠となる叙述を比べることで、追究へ導く「問い」を学習者自らが設定することができた。大切にしたことは、生み出した「問い」の表現を指導者が恣意的に変更しないことである。例えば、「ここでの豆太の気持ちは?」としてしまうと、学習者本来の「問い」では無くなる恐れがある。特定の枠に当てはめるのではなく、文章からの素直な反応を引き出すことに留意したい。

(2) 学習に必要な「問い」を選択する場の設定・情報の開示

物語を一読しただけの段階では、学習者から様々な質の「問い」が出される。中には、「豆太のお母さんは、どこにいるのかな。」「どうして『豆太』という名前なのかな。」といった文章からは分からない質のものも多くある。こうした叙述をもとにした読みができない「問い」や、語句や文の意味、文章に答えが明示された「問い」を含め、自分の生み出した「問い」を学習者自らが分類・選択することを大切にしたい。分類において核となったのが、感想から生み出した2つの「問い」(「豆太は、どんな子だろう。」「豆太は、変わったか。»)である。これらを解決していく為に、付箋に書き出した個人の分類をしていくという目的を明確にした。分類の観点は以下の通りである。(図1)

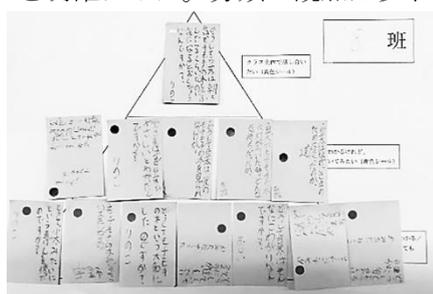


図1 学習者による「問い」の分類・整理

【上段】(黄色シール)

クラス全体で話し合いたい

【中段】(青シール)

何となく分かるけれど、人にも聞いてみたい

【下段】(赤シール)

自分で調べたら(読んだら分かる) / 調べたり、他の人と考えたりしても分からない



分類は、個からグループの2段階で行った。話し合いでは、「問い」同士を比べる中で、「やっぱり、おくびょうな豆太がどうして一人で医者様を呼びに行けたのかが気になるから、まずは真ん中に置きたいな。」「豆太のお母さんのことは、文には書かれていないから、一番下にしよう。」など、人物の性格や変化を追究するうえで必要な「問い」を自ら選択していた。同じ「問い」や関連する「問い」は、重ねたり近くに置いたりする姿が見られ、3年生段階でも、目的を明確にしておく学習に必要な「問い」を分類・整理できることが明らかになった。また、交流によって互いの考えや捉えの共通点や相違点も見出された。全体の場に持ち出されたグループの「問い」(黄色シール)は、全体での交流を経て、以下の様に決定した。各自の「問い」は、後日一覧にして全員に配布した。その際にも、自然と他者の「問い」との共通点や相違点を比べながら読もうとする姿がみられ、追究への意欲付けとなった。

【学習者が選び出した「問い」】(注：括弧内は谷口の分類)

- ①「豆太」は、自分のことをどう思っているのか。(豆太の人物像に関わる「問い」)
- ②かた足で足ぶみしているとき、「豆太」は、どう思っていたのかな。(昼と夜の豆太を対比する「問い」)
- ③じさまがたおれている時、どんな気持ちかな。(豆太の気持ちやその後の変化に関わる「問い」)
- ④なぜ、いたくて、寒くて、こわかったのに、村までがんばって走ったの。(豆太の変化に関わる「問い」)
- ⑤モチモチの木に灯がついているのを見終わったとき、「豆太」は、どんなことを思ったのかな。
(豆太の変化に関わる「問い」)
- ⑥じさまのはらいたがなのおつたら、なぜまた、せっちゃんにじさまと行くようになったの？
(物語の終わり方への「問い」)
- ⑦じさまは「豆太」の成長を、どう感じ取っているのかな。(物語の終わり方・豆太の成長への捉え)

(3) 登場人物の性格や変化の要因を探るための「比べる」視点の提示

本時では、「豆太は、変わったのか？」を絡めながら、豆太の人物像に迫った。比べる視点は、「自分の考えと他者の考え」「場面と場面」である。学習者は、事前に「たんていノート」(注：「問い」に対する答え、理由となる文と自分の考えを書いたもの)で考えを作ってから臨んだ。話し合いでは、まずは、豆太の変容について叙述を基に交流した。「豆太は、変わったのか？」に関しては、物語の最初と最後を比べて考えるのか、物語終盤の医者様を呼びに行く豆太の行動から変容を捉えるのかで、理由となる叙述は大きく異なる。交流では、中間を含むどの立場からも、場面と場面を比べながら考えとその理由を伝え合う話し合いが展開された。(下線は、引用者)

- C1:僕は、「豆太」は変わっていると思います。今までおくびょうだったのに、「じさま」を助けるために、痛いのを我慢して泣きながら医者様を呼びに行けたからです。今までの「豆太」ならできなかったと思います。
- C2:私は、「豆太」は、「おくびょう」ということでは変わっていないと思います。それは、しょんべんに起こしたことからも分かります。でも、豆太は、「勇気」や「やさしさ」は元からもっている子だと思います。人を助けるとか、いざという大事な時に出てくる性格です。一人でせっちゃんに行くのは、大事な時ではないから、またじさまを起こしたのだと思います。

【引用・参考文献】

- ・青木幹勇(1965)『問題を持ちながら読む』明治図書出版
- ・滋賀大学教育学部附属小学校(2021)「学ぶ術を生かし働かせる子ども」を育む一対象との関わりを極上に導く、発達特性に応じた学ぶ術とは一『令和3年度滋賀大学教育学部附属小学校研究紀要教育研究第69集』pp.76-81, 谷口映介
- ・日本国語教育学会(2023)「月刊国語教育研究」12月号No.620, pp.54-59, 谷口映介