

[国 語]

# 自ら「問い」をもち、解釈することを通して 読みの方略の自覚を促す授業の在り方

—「ミニマル・ストーリー」の変容説明を手がかりにして—

前澤 明里\*

## 1 主題設定の理由

学習指導要領で示されている「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指し、対話が促される課題を発問し、学習活動を活性化する実践が多く提案されている。これらの授業には、意欲的に課題に取り組もうとする生徒の姿がある反面で、「なぜ、その課題なのか。」「その課題をすると自分にどんな力が身に付くのか。」を自覚したり自問自答したりする思考が働きづらい課題があると思われる。

筆者が昨年度指導した現第3学年の生徒は、全国学力・学習状況調査【国語】の問題別集計結果から「文章を読んで理解したことなどを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすることができる」「聞き取ったことを基に、目的に沿って自分の考えをまとめることができる」ことが全国比で低いことが分かった。理解したり把握したりすることをみる問題の正解率には顕著な低さは見られないことから、理解したことに対して「なぜ、その表現が良いのか。」と自分の考えをまとめたり、「主張に対して、自分はどうか考えるか。」を説明したりする力が不足していたと考える。これは、効果的な読み方を意図的に発揮して自分の考えをつくり上げる力の育みが不足していたと言える。授業を振り返ると、発問で示された課題を追究する中で自分がどんな読み方をしたのかを生徒自身が自覚したり、説明したりする場面が乏しかったように思う。せっかく発揮された読み方も、その場限りとなったり、無自覚であったりしたことで、新しい場面で意識的に発揮されづらかったのだと考える。ここから、文章の読み方を自覚する働きかけの弱さが浮き彫りになった。

近年の傾向と自身の授業の課題を踏まえ、生徒が自ら「問い」を立て追究する意味をもち、自分なりの解釈をする中で自身の読み方を自覚する授業の実現が必要である。「問い」をもたない生徒について、立石(2023)は「教師の巧みな指導技術によって、生徒の思考が自然と課題追究へと導かれ、自分の中の「問い」を自覚しないままに学習に参加している場合も考えられる。」と述べ、生徒が持つ「問い」とその更新の過程を大切にすることが、解決に向けた視点の習得を促すことを示した。生徒に「問い」をもたせる授業は、徐々に注目度が高まっているが、いまだ中学校の実践研究は少ない。そこで、中学国語文学教材において、自ら「問い」をもち、より良い解釈に向けて自分なりの読みを発揮する授業を工夫したいと考えた。同時に、発揮された読み方を汎用的な読み方として自覚する場面の工夫を目指したい。松本(2015)は、文学的文章の読みに働く視点を【読みの方略】として示した。【読みの方略】は、学習指導要領における言葉による見方・考え方の視点であり、【読みの方略】を獲得していくことが、新しい文章を読むときの汎用的な読む力となると考える。解決に向けて生徒自身が発揮した読み方を、【読みの方略】として自覚する場面のある授業を工夫したいと考えた。

## 2 本研究の目的

本研究では、生徒一人一人に課題追究する意味をもたせ、追究する中で発揮した読み方を汎用的な読み方として自覚する授業を実現するために、目的を次のように設定した。

自ら「問い」を立て、自分なりに解釈することを通して、【読みの方略】を自覚する姿を実践から明らかにする。

\*柏崎市立第三中学校

### 3 研究の方法と検証

#### (1) 自ら「問う」ことの必要性を感じる学習過程の工夫

生徒が自分の知識と目の前にあるテキストとのギャップに気づいたとき、「なんで?」「おかしい。」と問うことが始まる。松本他(2022)は、生徒の言葉による見方・考え方を働かせ【読みの方略】を獲得する対話を促すための「問い」づくりの要件の一つに「着目する箇所(テキスト)を限定している」ことを挙げている。ギャップがあり、かつ作品のテーマに迫ることができる着目すべき箇所を限定して示すことで、本来達成すべき教材の目標につながる「問い」が立ち上がると考える。

#### (2) 【読みの方略】を自覚する姿をみとる「ミニマル・ストーリー」の変容説明

文学的文章を読むとき、人物の心情や出来事の展開の読み取りばかりに傾くと、その教材限りの読みに陥ることがある。汎用的な【読みの方略】を獲得するために、松本他(2022)による文学的文章の読みの様式を前提にする。

《読みの様式》

① 物語内容駆動…時・人・場の設定／登場人物の様子・心情・人物像／出来事・出来事の展開

② 要点駆動…語り手・語り／情景描写／象徴表現／空所／構造／

全体像(作品のメッセージ・主題)【作品の書かれ方(仕掛け)に関すること】

要点駆動の読み方は、学習指導要領の内容で示されている「表現の効果・表現の仕方」を理解することに当てはまる。物語の読み方を、物語内容駆動に留まらせることなく要点駆動に迫らせることが、汎用的な読み方を意識させ【読みの方略】の獲得につながると捉える。本研究では、生徒が、学習を通して要点駆動の読み方を発揮し、その読み方を【読みの方略】として自覚することを目指す。

また、松本(2015)は、「ミニマル・ストーリー」で読みの変容をみとる方法を示した。初読後にまとめたミニマル・ストーリーと、学習後にまとめたミニマル・ストーリーを比較させ、その変化の理由を説明させることで、生徒自身に変容した読み方の自覚を促す方法である。初読後は内容駆動の読み方でミニマル・ストーリーを表現する生徒が、学習の最後では、要点駆動の読み方をもとにミニマル・ストーリーをまとめることを期待する。本研究では、その変容を生徒自身に説明させることで、生徒自身にどのような読み方が働いたか自覚を促す。さらに、ミニマル・ストーリーの分析から【読みの方略】を獲得する姿をとらえることとする。

### 4 実践の内容

(1) 教材名 『盆土産』(文学的文章) 光村図書

(2) 対象生徒 柏崎市D中学校 第2学年生徒36名

(3) 教材の目標

登場人物の言葉や行動が、話の展開などにどのように関わっているか、複数の叙述をすり合わせながら自分なりに解釈することができる。

(4) 教材の指導計画

次	時	◇学習課題 ○学習方法
1		◎ねらい 教材文『盆土産』を読み、初読のミニマル・ストーリーを書く。
	1 2	◇教材を読み、ミニマル・ストーリーにしよう。 ○人物関連図を書く。 ○注目する部分を探し、ミニマル・ストーリーを書く。
2		◎ねらい 「えびフライ」に込められた「少年」と「父」の気持ちを読み取る。
	3	◇少年にとっての「えびフライ」を説明しよう。【課題①】 ○発問：2場面「えびフライ」の「少年」の気持ちを説明するとき絶対に入れるべき気持ちは? ○自力解決→班で解決→全体共有→説明まとめ
3		◎ねらい 場面の違和感に「問い」をもつ。
	4	◇「場面3 停留所において、少年と父はかみ合っていない。」に質問しよう。【課題②】 ○停留所の違和感(ずれ)を見つける。 ○違和感(ずれ)に、質問・疑問を挙げる。 ○質問・疑問を「問い」にする。
		◎ねらい 自分の「問い」に対して物語を解釈する。

	5 6	◇自分の「問い」に対して物語を解釈しよう。 ○自分の追求したい「問い」を選ぶ。 ○本文の根拠をもとに解釈する。 ○自力解決→同じ「問い」のグループで解決→全体共有→説明まとめ
	◎ねらい	『盆土産』を読むときに働かせた見方・考え方を自覚する。
4	7	◇まとめのミニマル・ストーリーを書き、変化を説明しよう。 ○ミニマル・ストーリーの変化の説明を書く。 ○発表し、要点駆動の読み方について考える。 ○教材の振り返りを書く。

### (5) 本教材で「問い」をもたせるための工夫

本教材では、以下二つの課題を設定する。

#### 【課題①】 語り手にとって、えびフライはどのようなものか説明する。

発問：3つの場面の「えびフライ」、一番嬉しさが感じられる「えびフライ」はどこ？なぜ？

#### 【課題②】 「問い」をもち、それについて自分なりの解釈を説明する。

焦点：「場面3【停留所】において、少年と父の会話はずれているように描かれている。」

生徒が「問い」をもつための働きかけとして、生徒の心に予想外を生み出したい。課題①では、家族を思う気持ちで通じ合う父と少年を捉えさせる。課題②では、通じ合えない父と少年の予想外の展開から「なぜ、その展開なのか。」「なぜ、その言葉なのか。」など、表現や展開の仕方、仕掛けの工夫について「問い」をもたせることをねらう。課題①で通じ合う中に生まれる家族愛を確かめておくことで、課題②の展開への意外性が高まり、「問い」をもって追究しようとする活動になると考えた。

## 5 学びの実際と考察

### (1) 問うことの必要性を感じる学習過程による効果

「問い」をもつために、予想外を生む学習過程を組んだ。まず、第2次2時間目【課題①】「少年にとっての『えびフライ』を説明しよう。」で、「父」と「少年」が「えびフライ」を通して互いを大切にしていることを読み取った。以下、抽出生徒の記述である。

#### 【課題①】 少年にとっての「えびフライ」を説明しよう。

生徒A：少年にとっての「えびフライ」は、父と二人で一生の思い出にもなり感謝も含まれていると思います。① 父の家族を大切に作る気持ちと、それを受け取る少年の気持ちがつまっているものだと思ったからです。

生徒B：少年にとって「えびフライ」は、絶対に忘れられない味や思い（まま）になるものです。別れの時に「さいなら」と言わずに「えびフライ」といってしまった。これは、② 父に必ず帰ってきてほしいという気持ちの象徴だと思います。持ち帰ってくる約束で「えびフライ」と言っていなければ、父が帰るか分からなかった不安があったのだと思います。

波線部①では、「えびフライ」を「父」の気持ちと「少年」の気持ちがつまっているものとした。波線部②では、「父」の帰りを願う「少年」の気持ちがかもっているものとしてとらえた。これらの意見を共有し、生徒は、「えびフライ」を通して通じ合う「父」と「少年」の心を読み取った。

次に、場面③停留所での「父」と「少年」の通じ合わなさを提示した。前時で、通じ合っている「父」と「少年」の心を読み取っていた生徒たちは、停留所の違和感を認識し以下C・D・Eを挙げた。

#### 【課題②：停留所の場面にある違和感】

意見C：「父」が「正月には帰るすけ。もっとゆっくり。」に対して、「少年」は「冬だらドライアイスもいらねばな。」と言い「えびフライ」の話にすり替えている。

意見D：「少年」が「えびフライ」といったことに対して、「父」は苦笑している。真剣なのに苦笑しているのが通じ合っていない。

意見E：感動の別れの場面なのに、「車掌」は痰をはいている。汚く終わってしまう感じがして違和感がある。

学級全体に「えびフライ」には「少年」の別れに際しての強い思いが込められていることが確認されていたからこそ、なぜ「書き手」はこの違和感を生み出したのかと生徒たちは興味をもち始め、質問・疑問を出していった。生徒に展開の予想外を示すことで、展開や言葉の意味を「問う」必要性が生まれた。

## (2) 生徒それぞれの「問い」がつながり合い、互いの解釈を補完し合うことのおもしろさ

生徒が「問い」をもち、ミニマル・ストーリーをつくるまでに以下の活動①～⑤の手順を踏んだ。特に③④⑤で主体的な対話が生まれた。

① 自分の疑問・質問を挙げる。

② 班で一つより良い「問い」を立てる。

「問い」条件：物語の大切なことを明らかにする。／解釈する時に、根拠が本文中にある。

③ 「問い」を共有し、自分にとって追究したい「問い」を選ぶ。(表1)

[表1 生徒から出た「問い」]

問い	内容	問う相手	見方・考え方
イ	苦笑した時、どんな気持ちだったのか？	「父」	人物の心
ロ	最後「父」は「何かを言おうとしていた」とあるが、何を言おうとしていたのか？	「父」	言葉の意味
ハ	なぜ、最後に痰を吐く車掌の行動を入れたのか？	「書き手」	表現の効果
ニ	なぜ、「少年」と「父」の会話を少しずつずらして書いたのか？	「書き手」	表現の効果

④ 「問い」に対して物語を解釈する。(表2)

⑤ 全体で共有

[表2 解釈と理由づけ]

問い	解釈	根拠	理由
イ	息子を残す心苦しさを 感じていた。 【人物の心情】	P,94「もちろん嬉しかった。」 P,102「ふいにしゃくりあげそうになっ て」 P,102「帰るすけ。もっとゆっくり。」 P,103「『ちゃんと留守してれな。』」	「父」の帰りを喜ぶところから「少年」が「父」 のことが好きだとわかる。  「父」が「少年」に、行ってしまおうのが申し訳ない。 もっと長く故郷に居たい。と思っていることを 感じる。
ロ	A：安心して待って いなさい。 【言葉の意味】  B：帰ってこれない かもしれない。 【言葉の意味】	P,103「わしずかみにして」「いつもより 手荒い」「『ちゃんと留守してれな。』」  P,102「とってつけたかのように」 P,103「また買ってくるすけ…。」 ①「 <u>道端に痰をはいてから</u> 」	力強く言っているから、安心させたかった気持ち がある。  ・辞書の意味は「不調和。違和感」とある。わざ とらしさが強調されている感じがする。 ・「…」は、伝えるべきことを伝えられない迷 いだと考えられる。 ・汚く終わることで、不吉な事を予感させる。
ハ	帰れないことへの暗 示である。 【表現の効果】	P,103「また買ってくるすけ…。」  P,101「(しっぽがつかえた事は抜きにし て)」	「…」には言いたくも言えない迷いがある。帰 れないかもしれないことを伝えられないことを表 している。  ( )内の内容は書かなくても良い場所だ。しっ ぽがつかえることはよくないことにつながるから、 ここも悪い予感を暗示している仕掛けになってい るのではないかな。
ニ	別れの寂しさを強く 印象付けるため。 【表現の効果】	P,99「ビール三本あるから…はらはらし て」 P,102「しゃくり上げそうになって」「ド ライアイスもいなねべな。」 P,103「うっかり『えんぴフライ』といっ てしまった。」	・「少年」が「父」のことをよく見ている。一緒 の時間が大切だとわかる。 ・別れが悲しい。 ・言葉を続けているのは、無言の時間を減らして 「父」とつながりたい気持ちを表している。 ・わざと「さいなら」と言わなかったのだろう。 「さいなら」と言わないで会話をずらすことで、 なおさら悲しい雰囲気が出る。

活動④の際、「問い」④を選んだ生徒は、なかなか解釈できなかった。しかし、「問い」④-Bを選んだ生徒が、「父」が言いたかったことを「帰れないかもしれない。そんな現実を伝える内容。」と解釈したことで、根拠に波線部①「痰を吐くこと」を挙げた。ここで「問い」④-Bと「問い」④がつながることが分かり、教師の仲介のもと話題の共有が起きた。以下、生徒の交流の一部である。

T : 「問い」㊸を考えている中で、「問い」㊹に絡む解釈が出てきたグループがあります。解釈を聞いてみてくださいね。

生徒I : 私たちは「父」の言葉を考えていて、もしかして「父」は、「しばらく帰れないかもしれないこと」を伝えようとしたんじゃないかと思ったの。それで、「車掌」が痰をはくっているのは、きれいな別れの邪魔みたいな感じだから、「書き手」は、きれいな別れを汚く終わらせて不吉な、暗いような現実が感じられるようにしたんじゃないかなって。

生徒H : 要らない痰を入れたのは、暗さを感じさせるってこと？

生徒I : うん。だって、痰っていらんじゃん。でも「父」の気持ちにつなげると、汚いのが不吉って感じ。悲しい現実みたいなの。

生徒H : わかった！P.101の「(えびのしっぽが喉につかえたことは抜きにして)」って、いらんだろって思ってた、なんで(作者が)入れたのかって、死？これからの悪い予感？だったのかなって。

「問い」㊸と「問い」㊹の解釈は独自の解釈ではあるが、「書き手」の表現の仕方に着目して解釈しようとしたことがうかがえる。全体での共有場面では、その解釈に共感する生徒もおり、みんなで「問い」を追究し、共有することの面白さを感じる活動となった。

### (3) ミニマル・ストーリーの変容説明から【読みの方略】を自覚する姿

第1次2時間目と第2次5時間目に、ミニマル・ストーリーを作成させた。初読段階では、(表3)のとおり登場人物や出来事、設定に関わるものが多い。学習を進めたまとめの段階では、全員がまとめ方を変え(表4)のとおり作品全体を意味づけるようなものに変化している。

[表3 初読段階のミニマル・ストーリー]

初読「ミニマル・ストーリー」	人数
昭和初期の田舎の山村の家族を描いた物語	2
「少年」がエビフライを初めて知った物語	10
「少年」が初めてエビフライを食べた物語	15
おいしいエビフライの物語	4
お盆にあった忘れられない日の物語	4
家族が抱える大変さを描いた物語	1

[表4 まとめ段階のミニマル・ストーリー]

まとめ「ミニマル・ストーリー」	人数
「父」と「少年」の別れるまでの物語	2
「えびフライ」を通じた親子の強い思いが込められた物語	14
「父」との別れの悲しみ・心苦しさを描いた物語	11
思い合う「父」と「少年」の温かさと離れる切なさを伝える物語	9

全ての生徒が初読段階とまとめ段階では、ミニマル・ストーリーが変容していた。そこで、自分のミニマル・ストーリーの変容について説明する文章を記述した。その変容説明を分析すると、「象徴」「空所」「構造」といった【読みの方略】を使って読んでいることが分かり、要点駆動の読みになっていると考えられる。以下に分析を示す。

ミニマル・ストーリー：「少年」と「父」がえびフライを通して、愛情と切なさを伝える物語

最初は、父親の出稼ぎのお金でえびフライを食べる物語だと思った。しかし、みんなでの話し合いを通して、①えびフライは少年の思い出のものであると同時に、少年と父親の気持ちをつないでいるものだと気づき、最後に少年が父に②「えびフライ」と言ったのは「帰ってきてほしい。」「帰ってこれないかもしれない。」という、「少年」と「父」の③切なさを伝える物語だと思った。

[図1 「象徴」に着目している生徒N]

生徒Nは、波線部①で、「えびフライ」は「父」と「少年」の心をつなぐ象徴であることに触れている。さらに、下線部②で、最後の「少年」の言葉「えびフライ」を解釈し、二重下線部③で物語全体に流れるテーマに触れた。

ミニマル・ストーリー：「少年」と「父」の最後の思い出の物語

少年が「さいなら」ではなく「えびフライ」と言って、①「分かってらあに。また買ってくるすけ…。」と父が苦笑いしたのは、②「またすぐには帰ってこれないかもしれない。」という言葉とか、こんなに自分を好いてくれている息子を残して都会に行く心苦しさが表情に出てしまったのだと思った。

[図2 「空所」に着目している生徒O]

生徒Oは、波線部①で、「買ってくるすけ…。」の語られていない部分と「父」の苦笑いの心情に着目した。下線部②で「父」の現実を伝えきれない切なさや息子を残していく心苦しさを解釈し、物語を「最後の思い出」とまとめた。

ミニマル・ストーリー：エビフライの一言に「父」と「少年」の思いが詰まっている物語

第三場面で、あえてエビフライの話しか出さず、①父と少年の会話をかみ合わないよう~~に~~書いていることで素直になれずに本当の気持ちを伝えられない二人を書いている。最終的には、②父親と少年の関係性や二人の思いの変化を語っているのだと思う。そして、二人の思いの変化や表れには、えびフライが関係していたため、③えびフライの一言には二人の思いが詰まっているのだと考えた。

[図3 「構造」に着目している生徒P]

生徒Pは、波線部①で、最後の場面の表現の仕方について触れている。さらに、下線部②で、かみ合わないもどかしさを「父」と「少年」の関係性につなげ、二重下線部③で「えびフライ」が物語全体に与える構造を捉えている。これは、自らの「問い」についてグループの仲間と話し合い解釈したことが影響していると考えられる。

「ミニマル・ストーリー」の変容説明には、要点駆動の【読みの方略】が発揮されていることが表現されている。生徒同士の「ミニマル・ストーリー」の共有後、それぞれに働いている読み方を【読みの方略】として価値化したことで、生徒は自分の読み方を【読みの方略】として認識していった。さらに、単元の振り返りからは、【読みの方略】を自覚できたことを学びの面白さとする記述も見られた。

## 6 成果と課題

目の前にあるテキストと自分の知識との間にギャップやズレがあり、問うことの必要性がある箇所を提示したことで、生徒に自ら問おうとする意欲が生まれた。そして、自らの「問い」を解釈することを通し、物語の「空所」「象徴」「構造」などの視点を発揮して読みを深めていった。さらに、自分が発揮した読み方を「ミニマル・ストーリー」の変容説明で自覚することが、【読みの方略】を認識し獲得していく過程となった。(表5)

[表5 単元の振り返りの内容]

記述内容	観点	
話し合いなどに積極的に参加できた。書くことができた。	活動の様子の振り返り	33%
様々な解釈を検討し、共有することで、言葉や設定を解釈する面白さを感じた。	【読みの方略】の振り返り	37%
要点駆動的な読み方(象徴・空所・構造・描写等)を獲得できた。	【読みの方略】の振り返り	30%

振り返りで【読みの方略】に触れる生徒は63%と過半数になった。自らの読みの変容を説明することが【読みの方略】を自覚させることに効果的であることが分かった。

自らの「問い」を解釈することにおいて、対話の効果も発揮された。生徒が個々にもった「問い」が繋がったり、新たな「問い」になったりして、考えをさらに広げていく姿が見られた。生徒にとって自ら立てた「問い」を追究することは「なぜ、その問いを考えるのか。」「どうすればより良い解釈ができるのか。」という、主体的な学びの流れを創り、立ち止まった時に他者とかかわって解決させようとする意識にもつながった。

一方、より良い「問い」にしていく段階では、どう考えればより良い「問い」になるのかが曖昧であり、話し合いは対話にならなかった。今回、「問い」を絞る際の条件として「物語の大切なことを明らかにする『問い』であること。」「解釈するときに、根拠が本文中にある『問い』であること。」を示したが、その条件を明確に意識して「問い」を絞っているグループは少なかったように思う。生徒にとって気になることが「問い」になることは望ましいのだが、質の高い「問い」を、対話を経て生み出す工夫を今後の課題としたい。

### 【参考文献】

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』玉川大学出版部、2015年

立石泰之、『国語教育2023年 4～9月号』明治図書、2023年

松本修・佐藤多佳子・桃原千英子、『続その問いは、文学の授業をデザインする 中学校国語科』明治図書出版、2022年

『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』文部科学省、2017年