

[国 語]

物語の読みにおける「問い」が質的に向上する学習過程の要件

— 学習者が駆動させる言葉による見方・考え方のズレに着眼して —

松崎 祐太*

1 問題の所在

筆者はこれまで物語の読みの授業において、子どもたちが主体的に物語の読みを味わったり、自身の読みを深めたりするにはどうしたらよいか試行錯誤してきた。その中で、子どもたち自身の中にある問題意識や疑問点を学習過程の中に組み込むことが重要ではないかと考えてきた。林(2021)は、「子どもが学びたいことではなかったり、関心が持てなかったりする時、「やらされている感」からエンジンがかからないことがあります¹⁾とその内発的動機の重要性を示唆している。田近(2015a)も「問い」がすべての追究行為の原点であるとし、「問い」を契機に読者は読む行為を行い自身の意味世界を創造していくと述べた²⁾。このように学習者の中に生まれた「問い」(本稿では、子どもの中から現れた「知りたい」「明らかにしたい」という問題意識や違和感・疑問を基盤とした心の働きと定義)が、自身を作品や仲間との対話に向かわせ追究したいことがらを明らかにしようとする原動力になると解釈することができる。

しかし、実際の実践の中では学習者の中に生まれているであろう「問い」よりも、授業者がたどり着かせたいゴールに向かうための「学習課題」を設定してきた反省がある。そこには学習者自身の問題意識や疑問点が必ずしも反映されているとは言い難く、時には学習者にとって全く必要感のない学習活動に陥ってしまうということもあった。田近(2015b)も「課題は教師によって与えられるものではない(中略:筆者)「問い」として設定する学習課題は、学び手の内側から引き出されるものでなければならぬ³⁾と指摘するように、「学習課題」の形をとり提示されるものであったとしても、そこには学習者自身の問題意識や明らかにしたい「問い」が内在していなければならない。

こうした学習者の「問い」とはかけ離れた「学習課題」を設定してしまう背景には、どのような問題があるのだろうか。一つは学習者の中で生成される「問い」が見えづらいという問題である。「問い」は学習者の中に内在したままのことが多く、何らかの方法で外化させなければ授業者がそれを捉えることは難しい。古閑(2018a)は「問い」の生成・共有のためには、「見方・考え方のズレを感知できる学習材」が必要であると述べている⁴⁾。学習者の「問い」を見極めるためには、その「問い」や読みの拠り所として駆動させている見方・考え方に着目した上で、可視化・共有化するための手立てを講じる必要がある。もう一つは、「問い」がどのような過程で生成され、また質的に変容していくのかを踏まえないと問題である。古閑(2018b)は、重層的・複層的な学習過程において対話の過程で生成される「問い」が質的に向上していくと述べている⁵⁾。つまり、「問い」には質的に変容していく過程が存在することを示している。この問いが質的に向上していくプロセスを学習過程の中に組み込むことができなければ、学習者の問題意識や「問い」を無視した学習活動になりかねない。これらの問題を克服した学習過程をデザインすることができれば、学習者の問題意識や「問い」に寄り添い、より自分事として認知された学習活動を展開することができるのではないかと考えた。

そこで本研究では、物語の読みの学習において、学習者の中でどのようなプロセスで「問い」が生成されていくのかを明らかにし、そのプロセスを組み込み「問い」の生成の顕在化を目指した学習過程をデザイン、実践することとする。また、実践の中で異なる反応を見せた学習者を抽出、分析することを通して「問い」が質的に更新されているのかを検証し、その要因を学習過程デザインに資する要件として整理集約することを試みる。

2 研究の目的

本研究では、次の二点を目的とする。一つは、物語の読みにおいて、学習者が働かせる見方・考え方のズレを契機にどのようなプロセスで「問い」が生成・更新していくのかを明らかにし、学習過程をデザインすること。二つは、異なる反応が見られた学習者の学習過程を分析・考察することを通して、学習過程に資する要件を整理・集約すること。

* 柏崎市立荒浜小学校

3 主題に迫る学習過程の構想・手立て

(1) 「問い」が生成される契機となる見方・考え方のズレに着目すること

古閑が述べた「問い」の生成・共有のために必要な「見方・考え方のズレを感知できる学習材」に着目する。学習者は自身がつもつ既有的見方・考え方が新たな見方・考え方と出会った時に感じるズレや違和感が契機となり「問い」の生成が促されると考えられる。この見方・考え方に関わって、藤森(2018)は「ことばに対する見方・考え方は道具次元・活動次元・作品次元で構成される」と述べる⁶⁾。ここから、言葉にはその捉え方によってレベル差が存在すると解釈できる。古閑(2019)は、判断の拠り所となる言葉による見方・考え方が【意味内容・線条性レベル】⇔【文脈・関係性レベル】⇔【主題・レトリカルな作品像レベル】と複層的に更新されるプロセスが存在すると述べた⁷⁾。両者の知見から言葉による見方・考え方の質的な差異・更新過程に応じて、「問い」の質もまた更新されていくものと考えられる。「問い」の生成やその質的な更新を促すためには、複層的に更新される見方・考え方の次元で読みの対象となる物語に内包されるズレを分析し、整理する必要がある。(これについては5分析考察の分析観点2として提示する。)

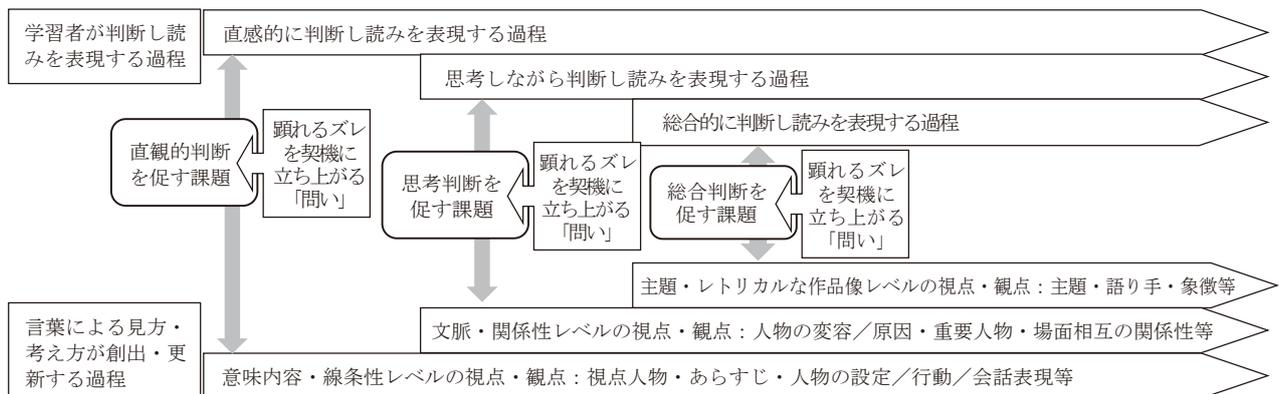
(2) 見方・考え方のズレを顕在化させる判断課題

「問い」の生成に関わる判断の拠り所となる見方・考え方は、表面的には見えにくく捉えがたい。この潜在化・背景化しやすい見方・考え方を学習者・授業者が意識化・自覚化するためには、見方・考え方を可視化・顕在化する必要性がある。そこで、読みの学習において「判断」する重要性を説く長崎(2017)に着目する。長崎は、判断を促す学習課題によって学習者がつもつ多様な読みや考えが立ち上がると述べる⁸⁾。多様な読みが提出されることで、その間に潜む見方・考え方のズレに目を向けるきっかけとなる。さらに古閑(2018c)はその「判断」にも質的に差が存在することを指摘している⁹⁾。【直観的判断】⇔【思考判断】⇔【総合判断】をそれぞれ促す学習課題を提示することができれば、そのレベルに応じた見方・考え方のズレを契機とし「問い」が立ち上がる可能性を見出すことができる。上記(1)で見出した学習者が働かせるであろう見方・考え方のズレが内包される判断課題を学習過程の中に位置付ける。(これについては4実践の概要にて提示する。)

(3) ズレや「問い」を顕在化させる対話場面の設定

判断を経て表現された読みを対話場面で交流することで、読みと読みとの間に生じたズレが見え始める。そして、対話場面の中でズレが生じた原因を探るために、互いの読みの拠り所を交流する。こうした対話場面を意図的に設けながら、授業者が学習者相互の「問い」を引き出したり、つなげたりする必要がある。

以上の3点を手立てとして、教材に内在する三層レベルの視点・観点を捉え、それらが多様に現れるように学習者に判断を促す学習課題として組み込むこととする。さらに、判断を促す学習課題によって生じた言葉による見方・考え方のズレを捉え、学習活動・対話の場に登場させることで学習者の中に「問い」が生成されるよう学習過程をデザインする。以下に学習過程デザインをモデル図として示す。



4 実践の概要 (全8時間)

対象: 新潟県公立小学校第4学年18名

期間: 令和2年9月下旬から10月上旬

教材名: 新美南吉作「ごんぎつね」

単元名: 語ろう!聞こう!私の「ごんぎつね」

ねらい: 物語作品における人物描写や場面の变化と関連付けながら登場人物の心情や場面を豊かに想像するとともに、その読みを語り合い、聞き合うことを通して作品に対する見方・考え方を更新していくことができる。

授業者: 筆者

学習計画: 次頁

次	時	・主な学習活動 ◇判断を促す学習課題
1	1	・作品と出合う。 ◇あなたが一番心に残ったのは／注目して読んだのは、どこか。【直感的判断課題】
	2	・物語「ごんぎつね」を一文（「この物語は、・・・という物語。」）で表現する。 ・一文にまとめた根拠や理由を解説として表現する。 ・一文を交流し、学習計画を立てる。
	3	・作品の全体像をとらえる。 ◇この物語の結末は、幸せなお話（ハッピーエンド）か、不幸なお話（アンハッピーエンド）か。【思考判断課題】
2	4	・人物像を読み解く。 ◇ごんはいじわるなきつねか、心やさしいきつねか。【思考判断課題】
	5	・象徴的な行為を読み解く。 ◇ごんのつぐないは、兵十のための行いか、自分のための行いか。【思考判断課題】
	6	・これまでの読みを踏まえ、再度一文にまとめたり、根拠や理由を解説として表現したりする。 ◇もう一度物語「ごんぎつね」を一文で表現しよう。【思考判断課題】
	7	・一文を交流し、学習計画を振り返りながら、見直しを図る。
3	7	・物語のずらしを探る。 ◇兵十は、何を見て（知って）いて、何を見ていない（知らない）のだろうか。【総合判断課題】
	8	・単元の学習をふりかえり、再び一文にまとめたり、根拠や理由を解説として表現したりする。 ◇これまでの読みをふまえて、もう一度物語「ごんぎつね」を一文で表現しよう。【総合判断課題】
		・3度書き換えた一文とその解説文を比べ読みし、それぞれの読みの変容をまとめる。

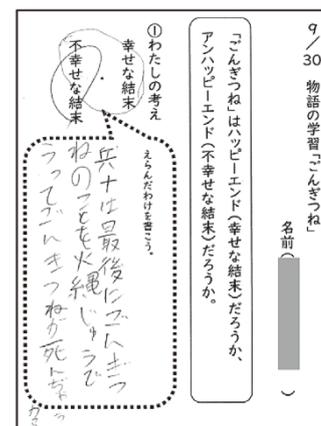
5 分析と考察

今回実践を行った学級の全学習者の学習シートを対象に表1の【分析観点1】において、【分析観点2】が出現した回数を集計し、学級全体の傾向性を把握した。そこで特徴的に顕れた二つの見方・考え方を働かせている学習者2名（A及びB）を抽出し、【分析観点2】が創出・更新する内実とその要因を分析、考察し、学習者が読みへと向かう契機となる見方・考え方のズレと「問い」の生成や質的更新のつながりについて明らかにした。

<表1 分析観点1及び2>

<写真1 判断結果とその理由を記述する学習シート例(3時)>

【分析観点1】 判断し読みを表現する過程	【分析観点2】 三層レベルで捉える視点・観点
<第一層> 直感的に判断し読みを表現する過程 ⇨<第二層> 思考(し直)しながら判断し読みを表現する過程 ⇨<第三層> 総合的に判断し読みを表現する過程	【意味内容・線条性レベルの視点・観点】 ・視点人物(ごん) ・中心人物(ごん) ・重要人物(兵十) ・印象的な出来事(兵十のお母の死・結末部の銃撃) ・人物の行動(いたずら・つぐない)、会話、心内語 ・線条的展開/あらずじ ・物語から受け取る印象 ・設定(時/場/人物[性格・年齢]) 【文脈・関係性レベルの視点・観点】 ・人物の変化/変容とその要因/原因 ・因果関係 ・人物の複層性/多面性 ・行為の変化(対象物/場所/反復性/意図) ・空間/構造 ・空所 ・人物相互の関係性 ・特徴的な描出表現(色彩語) 【主題・レトリカルな作品像レベルの視点・観点】 ・視点人物(兵十:結末部での視点のずらし) ・人物相互の認識のずらし(ごんと兵十のずれ違い) ・視点人物と読者の認識のずらし ・主題 ・修辭的構造(結末部の終わり方・語られないごんの内面)



(1) 各学習過程で顕れた学習者の反応と学級全体の傾向性

学習者の内に現れた「問い」の質的な差異やその生成過程・更新過程を探るためには、その拠り所となる見方・考え方を捉えなければならない。そこでまずは本実践の【分析観点1】判断し読みを表現する3つの過程において、物語を一文で表現するという言語活動時に現れた読みの拠り所となる視点・観점에着目し、その出現回数を表2にまとめることを試みた。

<表2 各学習過程で顕れた三層レベルで捉える視点・観点の出現回数>

	意味内容・線条性レベル										文脈・関係性レベル					主題レベル									
	中心人物(ごん)	重要人物(兵十)	出来事(母の死)	出来事(結末部)	行動描写(いたずら)	行動描写(つぐない)	会話・心内語	心情	線条的展開・あらずじ	読者として受け取る印象	設定(時・場・人物)	人物の変化・変容	人物相互の関係性	人物の複層性・多面性	変容・行動等の原因	行為の変化	空間・構造	空所	特徴的描出表現	視点人物のずらし	人物相互の認識のずらし	読者の認識のずらし	主題	修辭的構造・語り方	
直観的に判断し読みを表現する過程	12	2	1	6	7	9	4	4	3	3	2	2	2												
思考(し直)しながら判断し読みを表現する過程	12	2		3	7	12	1	7	1	1	3	4	3	3	3	5	1	1	1		2				
総合的に判断し読みを表現する過程	5	1		6	3	3		7		4	1	1	1	1	1					1	1	1	4	1	

学級全体では主に「結末部でごんが兵十に撃たれる」という出来事に着目する読みと「ごんの兵十に対するつぐない」という行為に着目する読みとが存在した。この二つの読みを基盤に多様な見方・考え方が出現していることから、そのズレを契機に「問い」が生成される可能性がある。また、【分析観点1】判断し読みを表現する過程が直観的判断⇔思考判断⇔総合判断と更新していくのに応じて、その拠り所となる見方・考え方（作品に内在する視点・観点）のレベルも更新されていくことから、そこで生成される「問い」も質的に更新されていく可能性がある。「問い」の生成過程および更新過程については、次項以降での分析を試みる。学習者個々の実態に迫るため、先述の二つの特徴的な読みを基盤に読みの表現を更新していく2名の学習者を抽出した。

(2) 抽出児童の各判断過程における反応

「結末部でごんが兵十に撃たれる」という出来事を印象点とし物語内容に着目しながら読みを立ち上げる学習者としてA、「ごんの兵十に対するつぐない」という行為を印象点とし主題に着目しながら読みを立ち上げる学習者としてBを抽出し、それぞれ各判断過程の置ける読みとその拠り所となる見方・考え方を分析し、下記の表3のように整理した。

＜表3 各過程での抽出児の判断反応と出現した三層レベルで捉える視点・観点＞

結末部の印象的な出来事（ごんが兵十に撃たれたこと）に着目した見方・考え方を前提に読みを創る学習者A	意味内容・線条性レベル	文脈・関係性レベル	主題レベル
直観的に判断し読みを表現する過程	「ごんぎつね」は、兵十の家に行って、食べ物を持って行ったのに、兵十がいたずらだと思って、じゅうでうって死んじゃう悲しい物語	視点人物・行動の描写 印象的な出来事(結末部の銃撃) 読者として受け取る印象	
思考しながら判断し読みを表現する過程	「ごんぎつね」は、ごんがうなぎをにがしてしまった代わりに、松たけやくりなどを届けてつぐなおうとしたけれど、ぬすみだと思われて火縄銃で撃たれる悲しい物語	視点人物・行動の描写 印象的な出来事(結末部の銃撃) 読者として受け取る印象	人物等の変容・行動・心情の要因・原因 人物相互の認識のずらし
総合的に判断し読みを表現する過程	「ごんぎつね」は、いたずらばかりするごんがつぐないをきっかけに兵十を思いやるようになるのに、兵十に火縄銃で撃たれる悲しい物語	視点人物・行動の描写 印象的な出来事(結末部の銃撃) 読者として受け取る印象	人物等の変容・行動・心情の要因・原因 人物相互の認識のずらし
視点人物の中心的行為（いたずらとつぐない）に着目する見方・考え方を前提に読みを創る学習者B	意味内容・線条性レベル	文脈・関係性レベル	主題レベル
直観的に判断し読みを表現する過程	「ごんぎつね」は、いたずらをしたきつねがいたずらのおわびに毎日くりや松たけを人にあげる物語	視点人物・行動の描写 線条的展開・あらすじ	
思考しながら判断し読みを表現する過程	「ごんぎつね」は、毎日くりや松たけをとどけるごんというきつねが、自分のことに気付いてほしいと兵十に近づいていく物語	視点人物・行動の描写 線条的展開・あらすじ	人物の変化・変容 人物相互の関係性 人物の心情
総合的に判断し読みを表現する過程	「ごんぎつね」は、命の大切さやすれ違うことの悲しさを教えられる物語		人物相互の認識のずらし 主題・修辭的構造・語り方

抽出児A及びBにおいても学級全体でとらえた傾向性と同様に、学習過程を経るごとに判断の拠り所となる視点・観点が新たに創出され、拡充していく様相を捉えることができる。学習者Aは直観的に判断し読みを表現する過程で出現した見方・考え方をそれ以降の過程においても駆動させており、それらが表現としても現れている。一方で学習者Bは直観的に判断したり思考判断したりした際に駆動させた見方・考え方がその後の過程に移行した際には表現としては現れていないように見える。しかし、これは作品の主題・全体像レベルでの判断をする際に、表現としては外化していないだけで、これまでに拠り所としてきた見方・考え方が基盤に働き続けているものと推測できる。

(3) 判断過程における抽出児の発話分析による「問い」の生成過程の分析と考察

学習者が駆動させる見方・考え方が新たに創出・更新されていく過程でどのように「問い」が生成されていくのか、①直観的に判断する過程、②思考しながら判断する過程、③総合的に判断する過程の3つの過程における抽出児童の発話分析から「問い」の生成過程を考察する。

① 直観的判断課題から「問い」が生成される過程

学習者は物語「ごんぎつね」との出会いを経て、「あなたが一番心に残ったのは／注目しながら読んだのはどこか」とその読後感を直感的に判断する課題により読みを表出した。それをもとに物語を一文で表現することを試みた。学習者Aは『「ごんぎつね」は、兵十の家に行って食べ物を持って行ったのに、兵十がいたずらだと思ってじゅうでうって死んじゃう悲しい物語』と表現した。ごんがくりなどを届ける行為から一転、結末部で兵十に撃たれる衝撃的な出来事の展開に着目し読みを創造した。

一方、学習者Bは『『ごんぎつね』は、いたずらをしたきつねがいたずらのおわびに毎日くりや松たけを人にあげる物語』と表現した。ごんがくりかえす「つぐない」という行為とそのきっかけとなる出来事から読みを創造している。

学習者A・Bともに、印象的な出来事や行為を中心に読みを形成しており、【意味内容・線条性レベル】の見方・考え方を拠り所としている。学習者は、これまでの物語の読みの学習を想起し、経験知・既有知としての見方・考え方を働かせ、自分なりの読みを創っている。そして、対話場面における自分の読みと他者の読みとの間に「似ているようだが、なんだか異なる」「どこが異なるのか」「どうして異なったのか」という直感的な「問い」を内包している。読みの交流を通して、自身が拠り所とした見方・考え方と他者が拠り所とした見方・考え方との間のズレに立ち止まる姿と捉えることができる。

C15・45のように、うまく言語化することには至ってはいないが、直観的に認識しているものと推測される。T50が学習者の反応を捉えつつ、その差異を言語化したことで、より自覚的に「問い」を認識しようとしている。直感的判断課題により顕在化した個々の見方・考え方のズレに立ち止まることで、それぞれの関心事を基盤とした「問い」を立ち上げる姿が現れた。

② 思考判断課題から「問い」が生成・更新する過程

物語「ごんぎつね」から複数の印象が現れたことについて、その拠り所のズレを「問う」学習者たちは、物語のどの要素に着目したかで受け取る印象が異なることを見出していく。そこで『『ごんぎつね』の結末は幸せな結末か、不幸せな結末か』と思考し判断を促す課題を投げかけた。学習者Aは「不幸せな結末」、学習者Bは「幸せな結末と不幸せな結末の両方」と判断した。

互いの読みにズレが生じ「互いの読みの拠り所はどこなのか」という問いが立ち上がっている状態（C103・128）だと考える。その後、そう判断した理由を交流した。

学習者Aの発話からは、結末部の出来事の印象を基盤に、くりなどを届けるごんの思いといたずらをしに来たと思って兵十との認識のズレに着目していることが伺える。学習者Bの発話からはBがAのような不幸せな結末という読みを一定の理解を示しつつも、その結末に至るまでの過程に思いをはせなかなか伝わらない気持ちが伝わったことによる幸せな結末という読みもあり得ることを述べている。C102を受けたC103の発言にみられるように、学習者Bはごんの心情に思いをはせている。結末部を中心にとらえた「うたれたのは悲しい」という読みの違和感に立ち止まり、「ごんの心情は悲しいだけで表現できるのか」と「問い」をもったと推測できる。また、学習者AはC126の「分かってもらえたから、幸せ」という読みに対し、「最後にうたれてしまったのに、幸せといえるのか」と「問い」が立ち上がっていると捉えることができる。

ごんの行為や心内語などの直接テキストに現れた【意味内容・線条性レベル】の見方・考え方を基盤に、プロットとしての物語の場面や人物の行動を関連付けその行間を埋める【文脈・関係性レベル】の見方・考え方に応じた「問い」へと質的に変容している。

〔2時間目における発話場面〕

T12：一人目はこんなこと書いたよ。「ごんぎつねは、いたずらをしたきつねがいたずらのおわびに毎日くりや松たけを届ける物語（学習者Bの表現）」

C13：ああ

C14：それ書いたの、だれ？

C15(A)：似てるけど、なんかちがうな。
(中略)

T44：次は「ごんぎつねは、兵十の家に行つて、食べ物を持って行ったのに、兵十がいたずらだと思ってじゅうどうつて、死んじゃう悲しい物語（学習者Aの表現）」

C45(B)：悲しいかあ、それもあるか。
(中略)

T50：ここまで皆のまとめた一文とその反応を見ていると、二つの読み方があるのかな。

(中略)

C55：悲しいのとそうじゃないの。

C56：うれしいのもある。

〔3時間目における発話場面①〕

C70 (A)：え、これどっちも(幸せも不幸せも；注釈筆者)あるんだけど、わたし。

T71：どっちもつてのものもあるのか。

C72 (A)：あるよ、どっちも。

C73：ない

C74 (B)：ないよ、絶対に。

C75 (A)：どっちかっていうことはないよ。

C76 (B)：おわりでしょ？

〔3時間目における発話場面②〕

C97：ごんは兵十に、くりなどをおくつたけど、最後に殺されてしまったから不幸せな結末だと思う。

C98(B)：せっかく渡したのにな。

(中略)

C102(A)：えっと、付け足して、いたずらだと思って、火縄銃でうたれたのは悲しい結末だと思うからです。

C103(B)：ごんって悲しいだけ？

(中略)

C126：兵十に、ごんがくりや松たけを届けていたことを分かってもらえたから、幸せだったと思います。

C127(B)：そうそうそう。

C128(A)：幸せなの？うそ。

(中略)

C135(B)：だからうれしかったんじゃないかな。でも、死んじゃって悲しい、だから不幸せもある。

③ 総合判断課題から問いが生成・更新する過程

ごんの表層的な心情と深層的な心情とのズレ、視点人物ごんの認識と読者の認識とのズレに気付いた学習者は、ごんと兵十の認識のズレに視点を移した。

この物語で兵十の視点から語られているのは結末部のみである。兵十が何を見ていて何を知っていたのかと「問い」直した。もし兵十がごんととの出来事を村の人に話すとしたらと仮定し、何について話せるのだろうかを議論した。

これまでごんが目線から眺めてきた物語を改めて兵十の目線で眺め直した学習者たちは、それぞれが認識していたものの違いに気付いた。しかし、兵十の認識と読者の認識とを結び付けたところまでしか至らなかった。ここで再度、ごんが目線で兵十に目を向けたら物語を捉え直したりすることで、より【主題・レトリカルな作品像レベル】の見方・考え方を基にした「問い」が生成された可能性を残した。

〔7時間目における発話場面〕	
T29:	兵十は、ごんのことのどの部分について村の人に話せるのだろうか？
C30:	くりや松たけを届けていること？
C31:	最後に分かるんだよ
C32:	いたずらばっかりしてることとか (中略)
C35:	ごんがお母の葬列を見ていたことは知らないし
C36:	いわしのことも知らないまま？
C37:	加助といた時のことも知らないんじゃない (中略)
C40:	ごんがつぐないを始めたわけとかは分からないよね
C41:	その時のごんの気持ちも
C42:	知らないことが多すぎる (中略)
T60:	兵十がくりや松たけをくれる人の正体に気付くのが物語の結末ってのもどう？
C61:	すっごく悲しい
C62:	撃ってから気付くんだね

6 成果と課題

(1) 判断課題によって顕在化した見方・考え方のズレを契機に「問い」が生成・更新される過程を組み込み、学習過程をデザインすることができた。物語「ごんぎつね」での実践を通し、一部改善が必要な箇所があるものの、この学習過程デザインが機能することが分かった。他の物語教材にも転用できる可能性があるため、今後実証を進めていく。

(2) 学習者の学習過程の分析・考察を通して、学習過程に資する要件を以下のように整理・集約することができた。

〈直観的に判断し読みを表現する過程〉

・直観的判断課題によって印象点を基に形成された読みを比較することで、そのズレを直観的に認識することにつながり、個々の経験知・既知を基盤とした「問い」の生成を促す。

〈思考(し直)しながら判断し読みを表現する過程〉

・思考判断課題によって場面と場面や言葉と言葉を関連付け形成された読みを比較することで、個々が生成した文脈間のズレに立ち止まり、文脈・関係性を基盤とした「問い」の生成を促す。

〈総合的に判断し読みを表現する過程〉

・総合判断課題によって作品が内包する修辭的な表現や構造を踏まえ形成された読みを比較することで、個々が立ち上げる作品像レベルのズレに気づき、主題やレトリカルな作品像に関わるレベルの「問い」の生成を促す可能性がある。

(3) 学習者が内にもつ「問い」が生成され、質的に更新する過程に迫ることができた一方で、「問い」やその拠り所を自覚化し共有することに課題が見られた。学習者が自身の内に立ち上がった「問い」やその拠り所となる見方・考え方を自覚化することができれば、読みを形成するプロセスをメタ認知したり、見方・考え方をより自覚的に駆動させながら読みを形成し直したりすることにつながる可能性がある。自覚化・共有化していくための可視化する手立てについては今後検証していく課題としたい。

〈引用参考文献〉

- 1) 林真弓 「「なぜ？」から始まり探究し深める学び」『子どもと創る国語の授業No73』東洋館出版社、2021年、14-17pp
- 2) 田近洵一 「「問い」を立て、話し合う授業」『子どもと創る国語の授業No47』東洋館出版社、2015年、44-47pp
- 3) 田近洵一 上掲書2)
- 4) 古閑晶子 「対話の重層性からデザインする国語単元学習－6年創作エッセイを書く実践の考察を通して－」『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット』全国大学国語教育学会、2018年、19-28pp
- 5) 古閑晶子 上掲書4)
- 6) 藤森裕治 『学力観を問い直す 国語科の資質・能力と見方・考え方』明治図書、2018年、199-200pp
- 7) 古閑晶子 「キャリア教育と国語教育から学習過程を再考する－判断の拠り所となる言葉による見方・考え方を更新する過程に焦点化して－」『月間国語教育研究No569』日本国語教育学会、2019年、28-31pp
- 8) 長崎伸仁 『アクティブ・ラーニングで授業を変える！「判断のしかけ」を取り入れた小学校国語科の学習課題48』明治図書、2017年、21p
- 9) 古閑晶子 上掲書4)