

子どもから生まれる問いを大切に作る中学校国語科の授業

—「追求テーマ」を立て「本質にせまる問い」が生まれる授業の構想と授業者のふるまい—

若林 卓

(静岡大学教育学部附属静岡中学校)

A Japanese Language Arts Lesson for Junior High School that Values Questions Emerging from the Children

- Designing Lessons that Establish “Research Themes” and Foster “Questions that Approach the Core Essence of Those Themes,” and the Teacher’s Role in Such Lessons-

Suguru Wakabayashi

要旨

子どもから生まれる問いを大切にしながら、子どもたちが自立した読み手として成長していけるよう、言葉の感度を高めていく国語科授業の構想と授業者のふるまいについて、静岡大学教育学部附属静岡中学校における3年間の実践をもとに報告する。木下(2022)の「問いを生み出し・追求するカリキュラム構想」に着目し、「追求テーマ」を立て、個人追求や語り合いを通して「本質にせまる問い」が生まれる授業の構想と授業者のふるまいを整理し、子どもの問いを生かしながら作品の本質にせまり、豊かな言語感覚を育む国語科授業の可能性を示した。

キーワード： 追求テーマ 本質にせまる問い 自動詞としての問い 読むこと 授業者 題材構想

1 はじめに

本稿では、子どもから生まれる問いを大切に作る国語科の授業をどのように構想し、授業者は授業の中でどのようなふるまいをしているかということについて、静岡大学教育学部附属静岡中学校(以下「静岡中」)の3年間の実践をもとに報告する。

なお、本稿における「ふるまい」とは、子どもへの声かけや語り合いのファシリテートなど授業内での授業者の手立てや所作に留まらず、子どもの感想へのコメント入れや子どものあらわれによって柔軟に授業展開を変えていくことなど、授業外での授業者の手立てや所作なども含む。

「子どもから生まれる問いを大切にしたい。しかし、それでは授業者の目指すところにはいきつかない。」誰もが一度は抱いたことのある悩みではないだろうか。子どもの疑問や考えたいことが、必ずしも授業者が目指したい方向性と重なるわけではない。つまり、子どもの思いを大切にす過ぎるがあまり、学びを生み出すことができないことがある。一方で、授業者の目指すところに行き着くようにするために、授業者の考えた問いを子どもたちに与えてしまうことがある。しかし、それでは子どもたちの考えたい思いが萎んでいき、学びの推進力が生まれない授業になってしまう。

では、子どもから生まれる問いを大切にしながらも、授業者の目指すところへと導いていける授業をつくりあげるにはどうすればいいのだろうか。そのことを考

える上で、「問いを生み出し・追求する三年間のカリキュラム構想」(木下, 2022)に注目したい。木下実践が行われた静岡中では、長年にわたり、「正統的周辺参加論」という学習理論を背景に、学び手である子どもの立場に立って、教科や学びのあり方を求める研究をしている。木下実践では、子どもたちが「追求テーマ」を立て、それを追求していく過程で「本質にせまる問い」が生まれる授業のカリキュラム構想が提案されている。

そこで、本稿では、木下実践における授業の中で、子どもたちが材(言葉)と出会い、自分たちで「追求テーマ」を立て、それを追求していく過程で「本質にせまる問い」が生まれる授業を授業者がどのように構想しているのか、そして、授業において授業者はどのようなふるまいをしているのかということに焦点を当て、3つの視点を整理して、特に特徴的な実践について取り上げながら考察する。

2 子どもから生まれる問いを大切にすることの価値

授業者から問いを与えるのではなく、子ども自身から生まれた問いを授業に生かしていく価値は何だろうか。

子どもたちの問いについて、「言語生活の変容と探求的言語活動」『これからの国語科教育はどうあるべきか』(桑原, 2024)の中で、次のように述べられている。

探求的言語活動の展開の原点は「問い」である。

これこそAIにはできない人間固有の働きである。問いを立てる、問いを作る、は他動詞であるが、他動詞としての問い以前に重要なのは、自動詞としての問いである。問いが芽生える、問いが生まれる、問いが広がる、問いが深まる、といった自動詞としての問いが、探求的言語活動のエネルギー源である。

材(言葉)と出会い、子ども自身に問いが生まれると、子どもは問いをもつてもう一度、材(言葉)と向き合うことになる。そうすることで、新たな気づき生まれ、その気づきはその子どもの読みの解釈や考えに影響を与え、変容へとつながっていくと言える。

次に、本実践で注目する木下実践について確認する。木下実践の基本的な流れと、「追求テーマ」「本質にせまる問い」については、木下(2022)によって以下のように述べられている。

以下のような展開で読むことの授業を行っている。

- ① 初読の感想を交流し、「追求テーマ」を立てる
- ② 個人追求をする
- ③ 追求テーマに関する語り合い
- ④ 「本質にせまる問い」を生み出す(問いの共有)
- ⑤ 全体での語り合い
- ⑥ 自分の考えを再構築する

このような展開の中でポイントとなるのが、「追求テーマ」と「本質にせまる問い」の違いである。題材の最初に子どもたちの初読の感想から作品を読み深めていくための「追求テーマ」を子どもたちと共に考えていく。個人の疑問は無数に出てくるが、それらを統合して考えられそうな大きな追求テーマを考えていく中で、何を追求していけば(こだわって考えていけば)、作品の本質となるおもしろさや魅力にせまっていけるのか、ということを見極める目も育ってくる。この時、個人の疑問やこだわりたい部分は、追求テーマの解決に向けて、個人でじっくり作品に向き合うための「読みの視点」として個人追求に生かしていくようにしている。さらに、その追求テーマについての語り合いを進めていく過程で、子どもたちが疑問に思う描写や概念が出てくる。そこが子どもたちの切実感のある「本質にせまる問い」であると考えている。この「本質にせまる問い」は子どもたちの価値観やものの見方や考え方を揺さぶるような問いであることが多い。

以上のことをもとに、本稿では、「追求テーマ」を、初読の感想をもとに子どもたちと共に立てる、作品を読み味わうための方向性を定める共有の問いであり、他動詞的に設定されるものと定義する。一方、「本質にせまる問い」とは、その追求過程において子どもの

内側から自ずと生まれる、これまでの読みを問い直しながら作品の本質(主題や概念的核)へとせまる自動詞的な問いと定義する。

なお、本稿における「作品の本質」とは、作品を構成する諸要素(出来事・人物・論理・叙述・構成など)を貫き、作品全体を意味づけている主題や概念的核であり、読みの過程における解釈の揺らぎや対立を通して立ち現れる意味の中心を指す。

授業において、子どもたちは作品と出会ったところで、まず疑問が生まれる。それは教室にいる子どもの数だけある多様なものであり、多岐にわたる。それゆえ授業者からすると、それら多様な疑問をそのまま受け入れることで、授業者の目指すところや作品の本質にせまることができなくなってしまうかもしれないという不安も生じる。そこで、まずは子どもの思いを大切にしながら全体で一つの「追求テーマ」を立て、それに基づいて作品を読み直し、考え、語り合っていくことを通して、子どもたちの中に「本質にせまる問い」が生まれることを構想している。

つまり、一つの題材の中で、「追求テーマ」を立てる、といった他動詞としての問いから始まり、「本質にせまる問い」が生まれる、といった自動詞としての問いへと転移していく構想である。

さらには、これを繰り返していくことで、自動詞としての問いが生まれる素養が子どもたちの中に育まれ、子どもたちから生まれる問いの質の高まりも期待できる。言い換えれば、本実践が子どもたちの言葉に対する感度を高めることもつながるのではないだろうか。

なお、「追求」「言葉に対する感度」については、木下(2022)によって、以下の通り説明されている。

静岡中では子どもたちの学びの過程を「追求」と呼んでいる。子どもたちは日々の授業で調べたことや仲間の発言から考えたことを授業中に記述し、自分の学びの足跡を残している。国語科では、個人で文章を読み込む時間のワークシートも「追求活動」として捉え、毎日の授業の子どもたちの読みの深化を見とっている。

「感度」とは、一つ一つの言葉の意味や概念、象徴性に気づき、読み取りの幅を広げる力のこととしている。

後述される「個人追求」は、個人での学びのことを指し、「追求用紙」は、子どもたちが追求をする際のワークシート(A4用紙に枠のみを設け、子どもたちが自由に文章やメモ、図、表などを書けるようになって)を指すこととする。

3 題材構想と授業者のふるまい

題材構想と授業者のふるまいについて、まず、どの題材にも共通することを論じ、その後、各学年の具体

的な実践を示していく。

(1) 題材構想で大切にしていること

静岡中では、「教科で人間を育む」という理念に基づき、人間形成に寄与する学びを大切にしながら実践研究を行っている。その中で、「国語科で育みたい人間像」と「国語科で願う学び」を授業者が明確にもった上で題材構想をしている。「国語科で育みたい人間像」とは、国語を学んだ先に子どもたちに至ってほしい姿や国語を学んだことで育まれる人間性のことを指し、「国語科で願う学び」とは、題材や授業の中で子どもたちにあらわれてほしい姿、授業者が理想としている学び方を指す。「国語科で育みたい人間像」である「豊かな言語感覚をもつ人」にせまるために、国語科で願う学びを「言葉を吟味し言語感覚を磨くことと、言葉を介して考えや価値観を更新すること、それらを往還すること」としている。それを各題材に落とし込み、その題材でどのような学びを生み出したいのか(以下「願う学び」)、その題材で扱う作品の教科としての魅力は何であって、その作品の本質に子どもたちがせまるにはどうすればよいかということを十分に考えることを大切にしながら題材構想をしている。それらを明確にもち、大切にしているからこそ、目の前の子どものあらわれが多様であっても慌てずに、不自然に授業者の敷いたレール上に乗せようとすることもせずに、子どもたちは、広大なフィールドの中で何の束縛感も抱かずにのびのびと学ぶことができていると言える。

そして、その作品を味わうために、子どもたちにどのようなことを考え、語り合ってもらいたいかを思い描き、さらには、子どもたちはどのようなことに興味をもち、疑問を抱き、どのような「追求テーマ」を立てていくことになりそうかということも十分に想定する。そして、子どもたちの中に生まれてほしい「本質にせまる問い」を十分に想定する。必然的に、1時間ごとの切り抜かれた授業を構想するのではなく、単元のまとまりで構想することになる。

(2) 追求テーマが決まるまでのふるまい

授業者の題材構想が固まったところで、授業が始まる。子どもたちは作品と出会い、初読の感想を書き、授業者は、その感想にコメントを入れていく。その際、題材構想をもとに、願う学びや導きたい「追求テーマ」を意識しながら、子どもの感想に対して、その根拠を尋ねたり、子どもが抱いた疑問について問い返したりすることで、子どもの思考を促している。

次に子どもたちは、初読の感想を語り合う。授業者はその際、板書をしながら子どもたちの語り合いのファシリテートをしていく。子どもたちに、自由にのびのびと語らせることを大切にしながらも、授業者の頭

には常に願う学びと導きたい「追求テーマ」がある。ここで、熱を帯びた話題がこのあとの追求テーマ決めの語り合いにおいて子どもたちの関心事となることが多いため、導きたい「追求テーマ」に関する話題に触れる疑問や感想が出てきた際には、よきタイミングで問い返したり、話題を全体へ広げたりしている。

感想を語り合った子どもたちは、その後、「追求テーマ」を立てる。授業者は、願う学びのもと、子どもの思いを大切にしたい「追求テーマ」となるようファシリテートしている。子どもたちから追求テーマ案がいくつか挙げられ、「案の中で、考えたり、語り合ったりするとおもしろそうなものはどれか」「どの案ならば作品を深く読み味わえそうか」といった視点を子どもたちと確認しながら「追求テーマ」を決定していく。子どもたち自身で「追求テーマ」を決めきることであれば、授業者が子どもたちの思い(考えたいこと、気になっていること)や疑問を整理し、言語化したものを「追求テーマ」とすることもある。このとき、授業者は常に、子どもたちの思いと授業者が願う学びを重ね合わせながら、子どもたちと共に材(言葉)を見つめ、共につくりあげていくことを大切にしている。

また、板書は、単に授業の記録ではなく、子どもたちが考えをつなぎ合わせたり、関連させたりするなど、子どもたちの思考の深まりや広がりをもつよう構造的にしていくことを心がけ、あくまで「追求テーマ」を立てるための材料となるよう意識している。

(3) 本質にせまる問いが生まれるまでのふるまい

自分たちでつくりあげた「追求テーマ」をもとに、子どもたちは個人追求をしていく。個人追求の開始時には、授業者から、自分なりの視点で追求してよいことを確認する。まずはじっくりと作品を読み直す子ども、自分の考えを黙々と追求用紙に書いていく子ども、友達と語り合うことから始める子ども、子どもたちの追求の方法や形態は多様である。さらには、教室で個人追求をする子ども、図書館で個人追求をする子どもなど、追求をする場所もさまざまである。授業者は、そのすべてを容認し、子どもたちに追求の方法や形態を委ねることにしている。その中で、なかなか書き出せなくて困っている子どもや十分に書き出せたと思いつまみ時間を持って余している子どもに、機をみて声をかけている。書き出せなくて困っている子どもには、視点を授けたり、その子の疑問を広げて追求の出発点を探ったりする。十分書けていると満足している子どもには、「このあたり詳しく教えて」「なぜそう思ったの」と考えやその根拠を語らせ、場合によっては、新たな追求の視点を与えることもある。このように、授業者は、その子に適したタイミングでその子に適したかわりをするを大切にしている。

そして、授業後には、個人追求に対してコメントを

入れていく。ここでも常に願う学びを意識しながら、子どもの思考を促すことを大切にしている。

その後、子どもたちは個人追求を経て、「追求テーマ」について語り合う。その際、授業者は、「本質にせまる問い」が生まれるよう意識しながら、板書やファシリテートをする。子どもたちのあrawれによって、子どもから「本質にせまる問い」が生まれることもあれば、子どもたちが気になっていることやわかっていないことを授業者が整理し、言語化して「本質にせまる問い」とすることもある。

- (1) 本題材で願う学びと本題材の教科としての魅力は何であるかを授業者が明確にもち、子どもたちとともに立てていくことになりそうな「追求テーマ」と生まれてほしい「本質にせまる問い」を想定する。
- (2) 本題材で願う学びと導きたい「追求テーマ」を意識し、子どもの初読の感想にコメントを入れ、子どもの思いを大切にしながら感想の語り合いと「追求テーマ」を決める語り合いのファシリテートをする。
- (3) 個人追求において、それぞれの子どもたちに合ったかわりし、個人追求にコメントを入れ、「本質にせまる問い」が生まれるよう意識しながら、板書やファシリテートをする。

以上の(1)(2)(3)の視点をもとに、より具体的な実践報告をする。なお、題材構想や授業者のふるまいは、特徴的なものを取り上げていくこととする。

『トロッコ』（芥川龍之介）の実践【中学1年生】

- (1) 本題材で願う学びと本題材の教科としての魅力は何であるかを授業者が明確にもち、子どもたちとともに立てていくことになりそうな「追求テーマ」と生まれてほしい「本質にせまる問い」を想定する。

本題材の願う学びを「細かな描写のつながりにも目を向け、作品における描写の意味やもたらす効果などについて立ち止まって考えることで、自分の考えを広げたり深めたりすること」とした。

本題材を通して子どもたちには、大人になった良平と8歳の体験のつながりについて読みを深め、作品の主題にせまっていってほしいと考えた。その際、過去と現在の描写を関連づけるなど、描写を丁寧に読むことで、『トロッコ』という作品における描写の意味やもたらす効果などについて、立ち止まって考え、それらを手がかりにして自分の考えを広げたり、深めたりしていく姿を期待した。

次に、本題材の魅力は、読者自身が、自分の体験や思いをこの作品と重ね合わせ、自分なりの人生観を広

げていくことができることであると考えた。大人になった良平が書かれた最後の部分(以下、「大人パート」)は読者に強い印象を与える。この大人パートを読むまで読者は、8歳の良平を主人公とした物語という認識で話を読みすすめていく。それが突然の大人パートにより、ガツンと頭を揺さぶられるような感覚に陥り、読者自身が必然的にこの作品を見つめ直し、いくつもの疑問が生まれる。そして、もう一度8歳の体験を読み返したいという思いが自然と湧き上がる。芥川は、「薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している。……………」と結び、作品を終えている。突然現れた景色を、読者はただの景色として見ることはできない。芥川の施した余韻の中で、良平の心情と重ね合わせ、良平の人生と向き合わざるを得ない情景描写である。大人パートと良平の8歳の体験のつながりを読み解き、作品の主題について考えていくことが、本作品の本質にせまっていっていき、教科として『トロッコ』を扱う魅力であると言える。

以上の願う学びや作品の魅力をもとにしながら、授業者は、子どもたちとともに立てていくことになりそうな「追求テーマ」と子どもたちに生まれてほしい「本質にせまる問い」を想定した。

「追求テーマ」は、①子どもたちの思い(興味や疑問)を大切にしたものであること②本文の描写に立ち返ることで追求をおすすめられるようなものであること、を意識したテーマであるように心がけた。具体的には、子どもたちが、良平の心情や大人パートのもつ意味について興味を示すことが予想される中、授業者としては、子どもたちが、大人の良平と8歳の体験のつながりを見いだしていけるものにしたいと考えた。

「本質にせまる問い」は、①子どもたちがこれまでの自分の読みを問い直すものであること②作品の本質にせまるものであること、を意識した問いであることを心がけた。具体的には、子どもたちが、「いつ」という視点をもって、大人の良平と8歳の体験のつながりを見つめ直すものとしたと考えた。そうすることで、「追求テーマ」にせまる子どもたちが自分たちの中に解釈のズレがあることに気づき、これまでの読みを揺さぶられ、より一層読みの深まりを期待できると考えたからである。

- (2) 本題材で願う学びと導きたい「追求テーマ」を意識し、子どもの初読の感想にコメントを入れ、子どもの思いを大切にしながら感想の語り合いと「追求テーマ」を決める語り合いのファシリテートをする。

子どもたちは、以下のように初読の感想を書いた。

【8歳パート】

・行くとときと帰るとき、道は同じはずなのに、良平の心情が正反対と言っているくらい違う。

・乗りたいくて乗ったものの、早く帰りたくなる気持ちや言いたいのに言い出せない気持ちに共感できた。

【大人パート】

・大人パートのある意味がわからない。いきなり場面が変わって混乱した。なんか違和感がある。
・最後の一文が一番印象に残った。果てしなく続きそうな感じと今でもその寂しさに囚われている感じがしたからだ。

このように、8歳パートに関する感想もある中で、多くの子どもが大人パートに対して関心を寄せていた。抽象的な感想や疑問に対し、「なぜ疑問に思ったのか」「どのような違和感を抱くのか」といった考えの根拠や具体的な描写を挙げるように促すコメントや、何気なく二つのパートをつなげている感想に対して、「二つのときを重ね合わせて考えていくと、何かが見えてきそうですね」といった、つなげて考えていることを価値づけるコメントを入れていった。

その後、初読の感想の語り合いでは、良平の心情の変化についての話題や大人パートについての話題がなされ、子どもたちの語り合いは、「追求テーマ」決めへと発展していった。子どもたちの中には、8歳パートについて考えたいという子どもと大人パートについて考えたいという子どもの両者があった。その際に実際に行われたやりとりの一部が以下である。

生徒A：八つの年の情景描写や良平の心情の変化について考えてみたい。

生徒B：二十六の年の「全然何の理由もないのに？」という一文が気になる。その一文についてみんなで考えたい。

生徒C：八つの年、二十六の年、人によってそれぞれ気になる部分はあるみたいだけど、どちらかだけに注目して追求していくっていうのは、ちょっと物足りなくない？

生徒D：確かに。どちらかだけに注目するのでは『トロッコ』を味わったことにならないでしょ、きっと。それに、二つの時は関係がありそうだし。

生徒C：八つの年と二十六の年、どちらかだけにせまるのではなく、どちらにもリンクするような追求テーマにしようよ。

このように、生徒Cの発言をきっかけとして、どのような「追求テーマ」がふさわしいかについて子どもたちなりに考える姿が見られた。この後、「全然何の理由もないのに？」という描写に着目した子どもの意見を授業者が全体へと広げ、「なぜ、良平は思い出したのか。」という「追求テーマ」が決まっていった。このテーマとすることで、二つの時を往還しながら作品を読むようになり、自ずとどちらの描写にも注目して考えることができるようになった。子どもたちの思いとして、作品に対する疑問ならば何でも「追求テーマ」

になり得るということではなく、作品を読み味わうことにつながるという視点を取り入れて「追求テーマ」をつくっていったことがわかる。また、ファシリテートをしている授業者の頭の中には常に、二つの時のつながりに着目できる「追求テーマ」に導きたいという意識があったからこそ、子どもにのびのびと発言をさせながらも、キーとなる子どもの発言を拾い、全体へ広げることができたと言える。

(3) 個人追求において、それぞれの子どもたちに合ったかかわりをし、個人追求にコメントを入れ、「本質にせまる問い」が生まれるよう意識しながら、板書やファシリテートをする。

子どもたちは、追求テーマ「なぜ、良平は思い出したのか」を考えていくうえで、まず8歳のときの思い出が、良平にとってどのような思い出だったのかを話題にした。「良平にとってこれは悲しい思い出だと思う。最初はみかん畑や有頂天という表現から楽しかったことがわかるが、帰り道での泣きそうになりながらとか竹やぶという描写から、苦しみや悲しみが伝わってきた」という解釈や、「トロッコは良平にとって安心感のあるもの、家に着いたときの安心感がある。だから二十六の良平が現実逃避している」という解釈が語られ、良平の心情の変化が共有されたところで、8歳パートと大人パートについて、子どもたちは、「状況が似ている」「重ね合わせている」ということを見だし、改めて、「なぜ、良平は思い出したのか」という話題に焦点化された際の語り合いが以下である。

生徒A：やっぱり似ているから思い出す。竹やぶの薄暗い道を泣きそうになりながら一人で走って帰った心細さやこの先のどうなってしまうかという不安と、現在の塵勞に疲れ、将来に希望が見えない、きっと誰にも相談できていない境遇が似ているから、良平は思い出してしまうのだと思う。

授業者：似ているのは、心細さや不安の部分なんだね。

生徒B：それだけじゃない。初めは憧れのトロッコに乗ることができ、有頂天になったことと希望をもって東京に出てきたところも似ている。

授業者：なるほど。じゃあ良平は、憧れのトロッコに乗り、その後一人で帰らなくてはいけなくなってしまったことが似ているから思い出しているんだ。

生徒C：いや、楽しかった時は思い出さないんじゃない？「薄暗いやぶや坂のある道が、細々と一筋断続している……」ってあるように、帰り道だけでしょ。

生徒D：そうだよ、楽しい時は思い出してない。

生徒B：いや思い出している。有頂天だったこととか。

生徒F：(小さい声で隣の席の子どもにつぶやく)え、

思い出す「そのとき」っていつのこと？いつのつもりで追求してた？

授業者：Fさん、今言ったこと、みんなに言ってみて。

生徒Fは、個人追求の時点で、「そのとき」とはいつなのかという疑問を口にしていた。授業者は、語り合いの中で、その疑問が自然と出るよう子どもたちの発言をつないだり、問い返したりすることを意識し、話題の流れで生徒Fがつぶやいたことにより、授業者がそれを拾い上げ、その疑問が学級全体へと広がっていった。子どもたちは、同じ「追求テーマ」で追求していたつもりが、その中に解釈のズレがあったことを共通認識することになった。こうして、「本質にせまる問い」である「そのときとはいつのことか？」が生まれ、子どもたちは、さらに追求をおしすすめていった。

『目の見えない白鳥さんとアートを見に行く』（川内

有緒）『目の見えない人は世界をどう見ているか』（伊藤亜紗）の実践【中学2年生】

- (1) 本題材で願う学びと本題材の教科としての魅力は何であるかを授業者が明確にもち、子どもたちとともに立てていくことになりそうな「追求テーマ」と生まれてほしい「本質にせまる問い」を想定する。

本題材で願う学びを「『見ること』と『言葉』の関係性について自分なりの考えをもち、じっくりと言葉を吟味し、『言葉』に対する見方や考え方を豊かにすること」とし、二冊の本を読み、「見ること」と「言葉」の関係性について考え、実際に視覚障害者向けの映画音声ガイドを制作する授業を構想した。

『目の見えない白鳥さんとアートを見に行く』は、著者が、全盲の美術鑑賞者である白鳥健司氏とともに美術鑑賞することを通して、感じたことや考えたことがつづられている。読者は、白鳥さんの美術鑑賞への向き合い方を知ることを通して、「見ること」とはどのようなことかについての考えや、「見ること」と「言葉」との関係についても考えを巡らせることになる。

『目の見えない人は世界をどう見ているか』は、著者が視覚障害者の方たちと対話をする中で、感じたことや考えたことがつづられている。読者は、言葉に「情報」と「意味」の要素があるとはどういうことかということや、見えない人が言葉を受け取るとはどういうことかについて興味を抱く。

本題材の魅力は、これら二冊の本を読んで考え、語り合うことを通して、普段当たり前身近にある「見ること」と「言葉」について考えを巡らせることができることであると考えた。また、考えをもったうえで、視覚障害者向けの映画音声ガイドを制作することで、言葉にすることの難しさや言葉で伝わることの喜び、言葉を表現することのおもしろさを感じられること、

そして、子どもたちが考えることと言葉で表現することを往還することで、言葉のもつ価値を実感することができることも本題材の魅力であると考えた。

「追求テーマ」については、「見ること」や「見えないこと」に興味を抱く子ども、「言葉」や「伝え方」に興味を抱く子ども、それぞれがいることが予想されたが、願う学びに近づくために、「見ること」と「言葉」というキーワードが共に入っているものを、子どもたちとともに作りあげたいと考えた。

さらに、「本質にせまる問い」に関しては、よりそこから「言葉」というものに着目し、普段当たり前に使っている「言葉」や他者から受け取る「言葉」を見つめ直したり、「言葉」のもつ特徴や価値に実感を抱いたりすることを通して、「言葉」への考えを深めていけるようなものにしたと考えた。

- (2) 本題材で願う学びと導きたい「追求テーマ」を意識し、子どもの初読の感想にコメントを入れ、子どもの思いを大切にしながら感想の語り合いと「追求テーマ」を決める語り合いのファシリテートをする。

二冊の本と出合った子どもたちの感想は、「目の見えない人はどんなふうに日常生活を送っているのか」「どんなふうに見えるのか」「白鳥さんは美術鑑賞をどのように楽しんでいるのか」など、関心が多岐にわたっていた。本題材にて、子どもたちが「見ること」と「言葉」を結び付けて考えを深めていくことを授業者は願っていたため、子どもたちの感想と授業者が導きたい追求テーマのキーワードである「言葉」が結びつくよう意識をしてコメントを入れていった。

例えば、「授業の最初にやったミニゲーム（ペアを組み、一人だけがお題の絵を見て言葉で相手にどのような絵かを伝える。もう一人は絵を見ずに伝えられた言葉をもとにお題の絵を紙に描いていく。）でペアの人に熊と説明されたけど、僕が想像した熊は違った。」という感想に対し、「同じ言葉でも認識が違うんですね。」とコメントを入れた。また、「どれだけ正確に想像できるかが大事。」という感想に対しては、「想像する際に手がかりになるのはなんだろう」とコメントを入れた。また、初読の時点ですでに「言葉」に注目している感想に対しては、「なぜそう考えたのですか？」と、考えの根拠を問うコメントを入れた。この際、授業者がやりたいことを押しつけるのではなく、子どもたちが考えていることと、こちらが大切にしているキーワードを自然と結び付けることを意識した。

初読の感想の語り合いでは、「白鳥さんの頭の中ではどんな絵が描かれているのだろう」という疑問を皮切りに、「白鳥さんの頭の中は言葉によって変わってくる。また、それは白鳥さんの解釈によって変わってくる。」「絵を説明するのではなく、絵を味わっても

らう言葉選びをした方がいい」といった話題で語り合いが展開された。授業者のコメントによって、「見る」と「言葉」を結び付ける視点を得た子どももいたと言える。

感想や疑問を語り合ったあと、授業者は板書を見ながら、「追求テーマをどうしようか？」と語り合いの論点を追求テーマ決めへと向けていった。子どもたちは、先ほどの語り合いを受け、複数の「追求テーマ」案を挙げていった。「言葉と想像の差について気になった。」「言葉選びによって想像の幅が広がる。言葉が見ることに与える影響を追求テーマにしてみたい。」と、言葉をキーワードにした「追求テーマ」案がある一方で、「白鳥さんは美術をどう楽しんでいるのか」「白鳥さんにとっての美術とはなにか」など授業者が導きたい「追求テーマ」とは少し離れたものも案として挙がった。「どれもおもしろそうだけど、その中でもどの追求テーマにする？」という授業者の問いかけに対し、子どもたちは、「白鳥さんにフォーカスしすぎるよりも、白鳥さんの話題から、『見ること』とか『想像すること』に追求を広げていった方がおもしろそう」といった、どんな「追求テーマ」がふさわしいかという語り合いに発展し、「伝えるポイントや伝え方を考えてみたい。」「具体的に伝えた方がいいのか、ぼんやりと伝えた方がいいのか。」という意見を踏まえ、「言葉が与える影響について考えたい」という方向性が決まり、「『見ること』と『言葉』と『想像すること』の関係性とは？」という「追求テーマ」が共有された。授業者は、題材構想の時点では、「『見ること』と『言葉』の関係性」という「追求テーマ」に導きたいと考えていたが、子どもたちの関心がその間にある「想像」に強くあること、また、「想像」について考えることが授業者の願う学びから外れないことから、この「追求テーマ」で学びをすすめていくことを確認することができた。

(3) 個人追求において、それぞれの子どもたちに合ったかわりをし、個人追求にコメントを入れ、「本質にせまる問い」が生まれるよう意識しながら、板書やファシリテートをする。

追求テーマのもと、個人追求をすすめる子どものあらわれに応じた授業者のかかわりの一部を以下に記す。

①追求用紙に書き始められない子ども（Aさん）

なかなか追求用紙に書き始められないAさんに対し、授業者はまず、Aさんの初読の感想や「追求テーマ決め」の語り合いをした感想を聞くことにした。すると、「追求テーマ」のキーワードが「見ること」「言葉」「想像すること」と三つもあり、関連させながら考えることに難しさを感じていること、本文中に出てきた「耳で見る」という言葉に関心や疑問をもっているこ

とがわかった。そこで、Aさんは、まず「耳で見る」とはどういうことかという視点で追求をすすめていくことにした。その後、Aさんの追求用紙に書かれたものが以下である。

・本の題名的にも「目」が主役であるような印象を受けるが、白鳥さんにとって大事なものは「耳」である。白鳥さんは絵や物を耳で見ている。本文中に「耳で見る」という言葉があるが、これはまさに「想像すること」でもあると思う。白鳥さんが見ているものが描かれているのは頭の中であり、頭から外には表出しない。そして、目で見ることと耳で見ることの一番の大きな違いは、その情報源である。目で見ることの情報源は、画像や映像。そして、耳で見ることの情報源は言葉である。だから、言葉が想像することに関係するのは明らかである。

その後の語り合いでAさんが上記の考えを発言すると、それを受け、「目が見えるわたしたちも、耳で見ることにはしている」という発言や「目で見ると耳で見るとどちらが正確に物事をみることができるのだろう」という疑問が生まれ、さらに話題が発展していった。

はじめは「追求テーマ」に基づいて考えるのが難しいと考えていた子どもも、授業者が感想や疑問を語らせ、子ども自身が自分なりの視点を見つけることで、読みや考えを深めていくことができると言える。

②時間を持て余している子ども（Bさん）

個人追求の中で、十分に追求をやりきったつもりになって、時間を持て余している子どもも出てくる。授業者はBさんに、これまで追求したことを語ってもらった。Bさんの追求用紙に書かれていた追求過程の一部が以下である。

・本に書かれていることや自分がミニゲームをやってみて感じたことは、説明している言葉に種類があるということ。一つ目は、視覚を手助けするもの。書いてある特徴を述べたり、見えるままと説明したりする。もう一つは、想像を手助けするもの。見えていない画角に何がいそうか伝えたり、見えていないものを伝えたりする。

Bさんの説明に対し、授業者が「想像を手助けするものってどういうこと？」と聞くと、Bさんは、「見えていないものも説明することがある。見えてない画角とか…実際に存在しないものを説明するとか…」と、曖昧に答えた。さらに授業者が「何か具体例があるかな？」と尋ねると、「確定情報じゃない自分の予想とか、感想を入れるとか。正確に伝えるだけよりも、相手が想像しやすくなる。…だけど、これだけだと、なんかうまく説明しきれないな」と答えてくれた。その後、自分の考えをうまく言語化できていないことを自覚したBさんは、さらに追求をすすめることができていた。Bさんがこのあとつけ足して書いてきたも

のが以下である。

・想像を手助けするものとは、「この絵に描かれているものは、〇〇だと思う」とか「優しそうな表情」とか、説明する人の解釈や考えが入っているもの。それによって受け手は想像がしやすくなると思う。ただし、これにより相手の想像を限定させてしまうこともあるかもしれない。「〇〇だと思う」と思っているのは自分だし、「優しそうな表情」と思っているのも自分だけかもしれない。これは、ある意味、気をつけて説明しないと、説明する人によって、相手の想像を左右させてしまうということでもある。

Bさんは、語り合いにて上記の考えを発言した。すると、客観的な言葉と主観的な言葉という視点で追求をすすめていた子どもの考えとつながり、学級全体がそれぞれの言葉のもつ特徴や与える影響の違いに関する話題で熱を帯びた。また、のちに音声ガイドを制作する際にもこの視点は大事なポイントとなった。

③願う学びから離れていきそうな子ども（Cさん）

Cさんは、自分なりにカテゴリ化した4種類の「見る」（「目で見る」「聞く→想像→見る」「点字などで読む→想像→見る」「画像を音に変換→その音を聞く→それを戻す→見る」）を6つの項目（簡単さ、再現性、言葉が必要か、直接見ることが必要か、想像が必要か、特徴）で表にまとめていた。しかし、表ができあがった経緯をCさんに聞くと、本文とは切り離して自分の感覚や経験のみで作られていたことがわかった。そこで授業者は、表にまとめたことと本文に書かれていることを結び付けて考えてみることをすすめた。すると、Cさんは、「言葉と想像には密接な関係があること」や「言葉から作られた想像は、実物とはかけ離れていることや、かけ離れているとしても目の見えない人にとってはそれが正解になったりすること」を見いだしていった。ここで大切にしたいことは、Cさんのまとめた表を否定するのではなく、それを生かしながらも願う学びに誘うことを意識したことである。

その他にも、なかなか書き出せていないが、じっくり思考していることが見てとれる子どもには、あえて声をかけないようにしたり、子どもが追求に行き詰まり、助けてほしいと授業者に言ってきた際には、その困り感を聞き、関連した追求をしている子どもとつなげたりするなど、多様な子どものあられれに対して、その子に適したタイミングでその子に適したかわりをする心を心がけた。

『私』（三崎亜紀）の実践【中学3年生】

（1）本題材で願う学びと本題材の教科としての魅力は何であるかを授業者が明確にもち、子どもたちとともに立てていくことになりそうな「追求テーマ」と生まれたい「本質にせまる問い」

を想定する。

本題材では、「『私』と『データ』の関係性について語り合い、作品の主題を読みとることを通して、自分の経験と照らし合わせながら、『私』とは何かについて自分なりの考えをもつこと」を願う学びとした。

本作品は、主人公である私と市役所の窓口係や図書館司書とのやりとりの日常的な一場面が描かれている。一読しただけでは理解しがたい独特の奇妙さをもつこの物語は、現実と非現実が入り混じったような読後感を抱く。主人公の私が最後に言う、「何の問題も無い」という一言に対し、本当にそうなのだろうか。いったいこの物語の中では何が起きているのだろうかという関心を読者は抱かずにはいられない。さらには、自分たちの現実世界も同じようなことが言えるのではないだろうか、小説の世界と現実世界を往還させながら、自分自身を証明するものについて考えを巡らせるおもしろさがある。

そして、「追求テーマ」として、「何の問題もない」について関心を抱いたり、この物語の奇妙さはどこからくるのか漠然と疑問を抱いたりすることが予想された。その中で、「私」と「データ」をキーワードにした「追求テーマ」を子どもたちとつくりあげていきたいと考えた。その両者を比較したり、結びつきについて考えたりすることで、「本質にせまる問い」である「『私』とは何か？」が生まれると考えたからである。この問いであれば、子どもたちが、物語で描かれていることをもとにし、自分自身の経験も織り交ぜながら考えを深めていくことができると期待した。

（2）本題材で願う学びと導きたい「追求テーマ」を意識し、子どもの初読の感想にコメントを入れ、子どもの思いを大切にしながら感想の語り合いと「追求テーマ」を決める語り合いのファシリテートをする。

感想の語り合いを経て、以下のような「追求テーマ」決め語り合いがあった。

授業者：たくさん疑問が出てくる作品ですね。読みを深めるために追求テーマを決めていきましょう。どんな追求テーマがいいかな？

〈子どもたちは、これまでの感想の語り合いの板書を見ながら、個人で追求テーマを考えたり、仲間と対話したりしている。〉

生徒A：「どちらが消えようと同じ『私』なのだ。何の問題もない」という一文が気になる。主人公の私からすると、今の私も、もう一人の私も同じ私。だから、どちらが消えようが問題もないと言っているが、若い女性からするとそれは同じではないようだ…気になる。

授業者：問いの形にするとどうなるかな？

生徒A：「複製されたものは、同じものなのか、違う

ものなのか。」かなあ。

生徒B：それに関連して、「現物とデータの違いとは？」という追求テーマ。小説の中も僕らの世の中も、すべてデータで表せるような社会。現物とデータの間に何かがあるのか気になる。

生徒C：データと個人の価値の違いについて考えてみたい。例えば、本文中では、データは複製されてもいいのに私が複製されるのがおかしいという感じがする。なんでそこに違いがあるのか。データと私の存在価値の違い。なんか見えてきそう。追求してみたらおもしろいんじゃないか。

生徒D：私という存在の社会的な存在とデータの存在。データの中での私という存在がよくわからなかった。私ってなんだろうって気になった。両者のつながりも気になる。

授業者：いま、「現物」とか「個人」とか「私」とか人によっていろいろな言葉で表現されているけど、それらは同じものを指しているかな？
〈生徒B、生徒C、生徒Dが互いに自分たちの発言を確認しながら共有する。〉

生徒B：そうです。データに対する、目に見えているもともとある生身のことを「現物」「個人」「私」と言っているから、僕らが言っているものは同じものを指しています。

生徒E：これまでの話を聞いていて、この小説が、さまざまな出来事を通して、人の存在証明について考えていくためにあるのか。ただ単に奇妙な話なのか。知りたいです。

授業者：小説の主題を考えたってことかな？

生徒E：そうです。何かただ奇妙なだけでなくメッセージ性があるような気がするから。でも今の時点では何がメッセージ性なのかよくわからない。

生徒F：わかる。「どちらが消えようが同じ『私』なのだ。何の問題もない」がなんか思わせぶりと言うか、考えさせられるというか、そんな感じだよ。

生徒F：メッセージ性なら、やっぱり単純に「データとは何か」についても気になる。さっきも誰か言ったように、小説のなかだけでなく、世の中ってデータ社会じゃん、だからデータも大事なキーワードになりそう。

授業者：いくつか出ましたが、どうでしょうか。何を追求テーマにしていく？

生徒A：主題って大事だし気になるけど、そこにいくのはまだ早い感じがする。わからないことが多すぎる。

生徒C：そう、まずはその手前。きっと主題は、「私」とか「データ」と関わってくるから。まずは、

この中だと両者の“違い”か“つながり”あたりをやっていくのがいいんじゃないかな。

生徒G：「私」も気になるし、「データ」も気になるけど、どっちか片方じゃないよね。どっちも注目していかななくてはいけない。

授業者：なるほど、キーワードは「私」と「データ」になりそうですね。で、それをどうしようか？違いを追求する？つながりを追求する？

生徒B：関係性じゃない？それなら、違いという視点でも追求できるし、つながりという視点でも追求できる、その他の視点でやる人もいるかもしれないし。

授業者：なるほど、みなさんいいですか？

〈各々うなずく〉

授業者：では、「私とデータの関係性とは？」を追求テーマにしましょう。それを追求していく先に、だんだんと主題が見えてくるかもしれませんね。データに注目したい人はまずデータという視点、両者の違いに注目したい人は両者の違いという視点など、追求の入り口は自分なりの視点で始めていきましょう。

このやりとりの最中も、授業者の頭の中には常に願う学びがあった。ただ、あくまで子どもたちの関心を大切にし、子どもたちの発言をつなげたり、整理したりすることに徹しながら、「追求テーマ」を決めていくことを意識した。

ここで注目したいのは、子どもたちは、①まずは関係性を考え、その後、主題を考えるという学びの設計②「私」と「データ」どちらかだけでなく両方に注目すること③「関係性」というテーマにすることで「違い」や「つながり」という視点でも追求していけることなど、どのような「追求テーマ」であれば、その作品を読み味わうことができるのかという視点を働かせながら「追求テーマ」を決めることができているということである。

これは、3年間、「追求テーマ」を立てて作品を読み味わっていくということを積み重ねてきた3年生ならではの言葉に対する感度の高まりであると言える。

実際、「追求テーマ」決めファシリテートにおける授業者のふるまいを学年によって変えている。1年生は、自分が気になっていること、考えたいことをとにかくたくさん発言する子どもに対し、授業者がその疑問を整理したり、つなぎ合わせたりすることが多い。それが2年生になると、子どもたち自身で疑問の整理や統合をしていく。授業者の役割は、時に視点を与えたり、時に「本当にそのテーマで作品のおもしろさを味わえそう？」と問い直したりすることになる。3年生は、上述したように子どもたち自身で学びの設計をしたり、追求テーマ案に対して問い直したりすることができるため、授業者の出番を少なくし、多くを委ね

るということにしている。

(3) 個人追求において、それぞれの子どもたちに合ったかわりをし、個人追求にコメントを入れ、「本質にせまる問い」が生まれるよう意識しながら、板書やファシリテートをする。

子どもたちは、「追求テーマ」をもとに、それぞれの視点で個人追求をすすめていった。その後、「私」と「データ」の関係性について語り合っていく中で、主人公の私はデータに依存しすぎているという話題や小説世界と現実を重ね合わせる話題がなされた。その中で、子どもたちは、「『私自身』の存在の証明はどのようになされているのか」「『私』が『私』であるとはどのようなことか」という疑問を抱き、子どもたちの気になっていることを授業者が言語化し、「『私』とは何か」という「本質にせまる問い」が子どもたちの中に生まれた。

ここでも授業者は、子どもたちの中に生まれてほしい「本質にせまる問い」を常に意識しながらも、それを授業者から出すことはせず、子どもたちの発言をつなげたり、整理したり、問い返したりすることに徹し、少しずつ子どもたちの中に生まれてきた未だよくわかっていないことを、「みんなが気になっていたり、わからないって言ったりしているように、『私』って何なんだろうね？改めて考えてみると難しいよね」と、言語化する役割を担った。

4 その後の子どもたちの学び

子どもたちは「本質にせまる問い」をもとに、さらに個人追求したり、全体で語り合ったりすることを通して、学びをおすすめしていった。そして、子どもたちが題材の最後にまとめた最終レポートの一部が以下である。

【『トロッコ』】

この物語は、トロッコの特徴に伝えたいことを隠していると思う。その特徴とは、文中でも述べられている。トロッコは、乗って坂を下るのは楽でも、押して上るのはその倍以上に体力を使う。それは、人生と似ているのではないか。「人生山あり谷あり」という言葉があるように、思い通りにいくようなこともあるぶん、つらいこともある。思い通りにいくことを「下り」、つらく大変なことを「上り」に例えて、人生とはどんなものかを芥川はトロッコに秘めたのだと思う。

また、トロッコに隠されていることは、もう一つある。それはトロッコを動かすことのできる大切な土台であるルールだ。先述したようにトロッコは楽しさと苦しさという対照的な二つの気持ちを味わうことができる。それはルールという型にはまった中でできることだ。ルールは道とは違い、終わりはあるけど、それが途中で途切れ途切れになってはいない。ルールから出

ない限り不安定にもならず、安定して進むことができる。自分が進むべき方向を見失わないで良いということだ。これが筆者の伝えたい一つの人生だと思う。

では二つ目の人生はというと、それは良平の前に現れる道だと考えた。その道は断続していて、先も見えず、見失ったら戻ってくるのが大変な道だ。さらにそれを真っ暗の中進むのだから、余計に怖さが増す。それを人生にするとすれば、何が起こるかも、自分がどこに進むのかもわからない人生となる。これが二つ目のこの物語に隠されている人生だ。

このように人生とは、二つのパターンに分かれていて、それぞれ「トロッコ」「道」に例えられている。

(中略)そして、物語全体で見ると、良平の人生としては、どちらの要素も含まれている。全体がその混合型(三つ目のパターン)になっていると言える。

このように物語すべてに視野を広げることで、より作者の意図が読み取れる。三つのパターンの人生を通して、読者に人生とは何なのか、あなたはそれをどう乗り越えたいのかを芥川は尋ねている。そして読者は、自分がどの人生に当てはまっているのかを考えさせられている。どう乗り越えられるか、あるいは乗り越えられないものなのかを考えていくことになる。

【『目の見えない白鳥さんとアートを見に行く』『目の見えない人は世界をどう見ているか』】

(前略)「言葉」には、想像を膨らませる際のヒント・手がかりとなり得る要素が含まれている。「言葉」が人に与える印象は非常に大きく、必ずしも「同じ言葉や文」から「同じ解釈・同じイメージ図」を思い描けるわけではない。ただ、それは良くも悪くもあるだろう。皆が皆、同じ情景を思い浮かべる必要がある部分と、想像の余地を残し、イメージングする楽しさを得たい部分もある。これらによって使う言葉のチョイスは変わってくるだろうが、忘れてはいけないのは、「言葉は、人の想像や見方に、直接触れることのできるもの」だということだ。白鳥さんは、様々な表現を用いて表されるその人なりの解釈を、言葉によって感じとっており、その余白を楽しんでいた。石井さんは、音声ガイドを頼りに映画の情景・シーンを頭で思い浮かべており、言葉の一つ一つから情報・雰囲気を感じとっていた。これらの文章・姿を見ていると、「言葉」が人に与える印象、影響がすごく大きいことに気がついた。同じ意味の「言葉」でも表現が違うだけで、人が感じとるイメージは大きく変わってくる。もしかしたら一般に使われている「言葉」でも、状況に応じては適切なものでなくなる可能性もあり得る。「言葉」は、それだけ人の考え方・感じ方に関わるものであり、「視覚」を失っている人が頼る価値のあるものである。「言葉」は日常におけるコミュニケーションツールの一つであると同時に、人の頭や脳に自分の想いを渡す

ときに、想いが形を変えたものである、と言えるのではないか。そして、「言葉」となったその想いは、人の頭や脳に直接的な影響をもたらすのではないかと思った。

【『私』】

この物語において、データの二重と「私」の二重の二つの視点から見た二重が存在している。データはあくまで「私」を形作っている一つの材料にすぎなく、データは「私」という存在に後付けされたものである。だからこそ、データが二重状態になっても片方を削除すれば正常な状態に戻るし、すべてのデータを消失したとしても、「私」という存在そのものが消えてしまうということはない。つまり、私を証明する上で大事なものは、データではなく「私」自身であり、自己認識であるのだ。(中略)私と若い女性を対照的な人物として描くことによって、データに依存し、自己を失いつつある私たちに対しての危機感を強く示していると捉えられるのだ。現代社会において、筆者も認識しているように私が「私」であることを、証明するにあたってデータが必要不可欠な存在になりつつあるのが現実であり、自己認識が薄れつつあるからこそ、データの依存を強調し、データに依存することによって生じる影響を間接的に訴えているのだと考える。データへの依存により、個性のない、魅力の薄れた社会に変化してってしまうのだ。つまり、データに依存する一番の影響は、「私」自身を見失ってしまうということにあるのだ。「私」とは、データ上に表されている事実のみならず、自分にしかない感情や個性など自己を持つことではじめて本当の形で形成されるものなのだと思う。そして、私を証明するほんの一部にすぎないデータに依存していることで、自己を失い、「私」自身を見失いつつあるのだということを筆者はわたしたちに訴えかけているのだと考える。

このように、描写をつなぎ合わせることや象徴的に読むことに留まらず、子どもたちの読みは、作品の本質を味わうところまでいきついている。また、本文中に描かれていることをもとに考えることと、自分の経験と重ね合わせて考えることを往還させながら、「人生観について」「言葉とは何か」「私とは何か」といった概念的なものに対する価値観や社会への向き合い方を考えたり、自分の生き方を見つめ直したりしている。これらの姿から、どの題材においても、国語科で願う学びがあらわれていたと言える。

5 おわりに

報告した実践から示唆される点を以下に整理する。

- ①「追求テーマ」を立てるといふ他動詞の問いから「本質にせまる問い」が生まれるという自動詞の問いへと転移する授業構想により、子どもの問いを大切に

しながら、授業者の願う学びを生み出す授業をつくりあげることができる。

- ②願う学びを生み出す授業者のふるまいとは、問いや願う学びを子どもたちに直接提示するのではなく、子どもたち自身もつ思い(感想や疑問)を出発点とし、解釈の揺らぎや対立を丁寧に取り上げ、読みを深める働きかけを行うことである。つまり、授業者の役割は、何かを教えることではなく、子どもたち自身が作品の本質に向かって読みを深めていく場を支えることであると言える。
- ③子どもの問いを大切にする授業を3年間積み重ねることで、言葉に対する感度が高まり、子どもが立てる問いの質や子どもから生まれる問いの質が高まることにつながる。

- ④子どもから生まれる問いを大切にする授業といえども、題材構想や授業者のふるまいが子どもから生まれる問いや子どもの学びに大きく影響している。

以上に示したように、自分の中に生まれた問いと向き合い、その解決のために言葉と向き合うことで、子どもたちは、作品の本質を味わいながら学びを深めていた。つまり、本実践は、子どもたちが自立した読み手として成長していけるように、言葉の感度を高めていくことのできるものであると言えるだろう。

最後に課題として、「追求テーマ」に導いていくことの是非が挙げられる。本稿では、「導きたい『追求テーマ』」という表現を用いたが、子どもたちと日々の授業をしていく中で、その題材で願う学びと教科としての魅力を授業者が明確にもってさえいけば、導くことをしなくても、子どもたちのつくりあげる「追求テーマ」をもとにした学びは、授業者が願う学びから大きく外れてはいかないことが多いように感じている。「追求テーマ」が決まるまでのふるまいについて、さらに実践と考察を重ね、今まで以上に学びが子どもたち自身のものとなるよう、子どもたちとともに学び続けていきたい。

【引用文献】

木下 聡美(2022)「問いを生み出し・追求する三年間のカリキュラム構想」『第85回国語教育全国大会資料』

桑原 隆(2024)「言語生活の変容と探求的言語活動」『これからの国語科教育はどうあるべきか』東洋館出版社

【参考文献】

木下 聡美・坂口 京子(2020)「読書と表現を核にした中学校国語科の授業実践と評価—カリキュラムと評価(「追求の記録」・定期考査)の工夫—」

『静岡大学教育実践総合センター紀要 第31号』
佐伯 胖(2004)『「わかり方」の探求—思考と行動の

原点—』小学館

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA.: Cambridge U. P. 佐伯 胖 (訳) (1993). 『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加』, 産業図書
- 静岡大学教育学部附属静岡中学校・村山 功 (2019) 『対話が深める子どもの学び—「教科ならではの文化」を味わう授業—』明治図書
- 若林 卓(2022)「国語科授業案 トロッキー『つながり』から考える—」『令和4年度 教育研究協議会要項』静岡大学教育学部附属静岡中学校
- 若林 卓(2022)「本年度の授業実践と分析 トロッキー『つながり』から考える—」『令和4年度研究紀要 23号』静岡大学教育学部附属静岡中学校
- 若林 卓(2023)「豊かな言語感覚を育む単元の開発と実践—『言葉』と『見ること』の関係性を考え、映像を言語化する表現活動を通して—」『静岡大学教育実践総合センター紀要 第34号』