

『国語科教育』

主体的に学ぶ力を身に付け、言葉に着目し続ける生徒の育成
～国語の見方・考え方を働かせ、読みを深め広げる授業を通して～
関市立津保川中学校 教諭 辻 宏紀

—概要—

各学年25名前後の小規模校の津保川中学校に赴任して2年となる。素直な生徒が多い反面、小規模校特有の固定化された人間関係の影響か、誰かの発言に左右され、自分が発言しなくても済むという学習への弱い姿勢が見られた。また、言葉や場面の展開に着目し人物の心情の変容を捉える力が身につけていないことが1学期実施した「アイスプラネット」で見られた。そこで、本研究実践は、2年生2学期実施の文学教材である「盆土産」において新学習指導要領の国語科の見方・考え方を働かせることを意識し、場面と場面のつながりや言葉に着目し、意欲的に人物の心情を読み取るための言語活動の工夫をまとめたものである。さらに、生徒指導主事として教科指導においても「自己指導能力の育成」を目指し、仲間との関わりの中で自己を向上させるような交流活動やお互いの読みに触れるような手立てを工夫した。

はじめに

各学年25名前後の小規模校の津保川中学校に赴任して2年目を迎え、今年度、生徒指導主事という立場で2年生の副担任として生徒に関わっている。本校は小規模校ではあるが、校区の3小学校からの入学ではあるが、人数は23名（上之保小…8名、武儀西小…6名、武儀東小…9名）で、クラス替えもなく徐々に人間関係も固定化され、授業でも活発に発言する生徒と消極的な生徒というようにタイプが決まってしまう、生徒も発言は「あの子に任せれば。」「あの子がそう言うならそうだ。」という消極的な授業姿勢が気になっていた。生徒指導主事として学校の教育目標「明日を拓くたくましさ」を具現化する方向性を示す立場として、教科の授業において生徒が主体的に学び、自分の考えをもち、積極的に仲間と関わる場を設定する必要性を感じた。

1. 主題設定の理由

(1) 生徒指導主事の立場から

今年度、生徒指導主事となり、改めて意識したことは、生徒指導は単なる問題行動の対応だけではない。一人一人に「自己指導能力の育成」が求められるということである。「自己指導能力」とは、その時、その場でどのような行動が適切であるかを自分で考えて、決めて、実行する能力と言われる。これを教科の授業で考えると一人一人の生徒が学習課題に対し

て、自分の考えをもち、誰かの意見を鵜呑みにするのではなく、仲間との関わりの中でお互いの考えを積極的に伝え合うことで自己理解や他者理解が育まれる。常にこれを意識させるために、生徒が「主体的」に課題追究を行いたくなるような必然的な課題提示・課題追究する過程で意図的な仲間と交流する場を設定することで「自己存在感」を与えられると共に「共感的な人間関係」の育成にもつながると考えた。

(2) 新学習指導要領から

新学習指導要領の国語科の目標に、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成することを目指す。」という記述がある。国語科は言葉に着目し、思考を広げたり、深めたりすることが重要であり、どのように見方・考え方を働かせることが生徒の読み取りの力の向上につながるのかを考えたい。

(3) 生徒の実態から

全国学力・学習状況調査の結果を分析すると国語科では、「国語の勉強が好きか。」では、(7.4)「国語の授業内容はよく分かるか」では、(25.9)と県のポイント【19.6・30.4】を大きく下回る結果であった。この要因を見つめると生徒は読書など自分の好きな作品を読むことが好きな生徒が多いが、授業の文学教材の読み取りにおいて言葉に着目し、登場人物の心情の変容をつかんだり、自分の読みを積極的に仲間に伝えるたりすることを面倒がったりする姿が見られる。また、自分が発言しなくても誰かが発言したこ

とを聞いて理解しようとする人任せの姿も見られる。このような姿は3年生だけでなくどの学年にも見られる本校の生徒の国語の授業における実態である。この姿を改善するためには、生徒に自分から課題追究に臨み、仲間との関わりの中で自分の読みを伝えることに喜びや学びの実感を得られるような単元の構想を教師が明確にもち、生徒の実態に応じた指導の手立てを意図的に持てば、生徒は国語に対する意欲も向上すると考えた。このような点を踏まえ、【研究主題】を次のように設定した。

【研究主題】

主体的に学ぶ力を身に付け、言葉に着目し続ける生徒の育成

～国語の見方・考え方を働かせ、

読みを深め広げる授業を通して～

2. 研究仮説

- ・生徒の意識に沿った必然ある課題の設定や導入の工夫、意図的な小集団、確実な見届けなど、生徒の関心・意欲を高める単元構成を行うことで、主体的に学び続ける生徒の姿を生み出すことができる。
- ・学び合い深め合うための単元の中心となる授業を工夫し、思考力・表現力を高める指導・援助を行うことで、学習内容が確実に定着し、生徒に豊かな学力を身に付けさせることができる。

3. 研究内容

- (1) 思考力・表現力を伸ばす交流活動の工夫
- ・言葉の意味に気付くための言語操作
 - ・個の意見を表現し、他の意見と比較・検討する場の位置付け
 - ・場面と場面のつながりを意識させる手立ての工夫
- (2) 自分の考えをもち、主体的・対話的な学びを組織した単元指導計画(単元構造図)の作成
- ・教材に応じた見方・考え方を働かせることの具体の明確化

4. 【アイズプラネット】における実践から

2年生の1学期実施の『アイズプラネット』という文学教材の学習について述べたい。上段に本文、下段に課題に対する読み取りをまとめるワークシートを場

面ごとに準備し、「僕」と「ぐうちゃん」の心情を言葉に着目し、読み取れたことを書かせ、人物の心情の読み取りを交流させる中で「作者が工夫した表現を見つけよう。」という発問を行った。

「タカラモノ」・「不思議アタマ」という言葉に多くの生徒が反応した。

理由としては、漢字で書かず、敢えてカタカナで表現することで読者へ着目させたいという意図を感じるということである。

「タカラモノ」は1場面に表わされ、ぐうちゃんにとって大切なものが「カメラ」であり、「唯一の趣味」であるという人物像につながる大切な言葉である。このことについては全ての生徒がつかんでいる。

2場面で僕はぐうちゃんから「でっかい動物の話」を聞き、幼稚でありえない話と思いつつ、3場面でクラスメートに話し、馬鹿にされてしまう。そのとき、本当なら証拠の写真を示すように求められる。そこで、僕はぐうちゃんに写真を見せるよう強く迫るが、「まだ、紙焼きをしていない。」と言われ、むっとする僕が表されているが、「なぜ、僕がむっとしているのか。」という発問に対して根拠を明確にして答えられる生徒は非常に少なかった。それは、生徒は1場面であつた「タカラモノ」という言葉に着目し、カメラが唯一の趣味であるぐうちゃんが「写真」を持っていないということを僕が信じられず、嘘をつかれたという心情を読み取れていなかったということである。

つまり、生徒は人物の心情はその場その場の言葉に着目して読み取ることはできるが、場面のつながりを意識しながら人物の心情の変容を読み取ることを意識していないという実態が見られた。そこで、2学期の「盆土産」では、常に場面のつながりを意識した指導展開を工夫した。

5. 研究実践 2 【盆土産】において

(1) 場面と場面のつながりを意識させる手立て【実態把握を生かした発問の工夫】

本教材では場面ごとに感想と考えたい着眼点を書かせることで生徒に場面のつながりを意識させると共に生徒の読みの深浅を確認した。

「場面ごとの感想と考えたい着眼点」(1場面生徒例)

えびフライがどんなものなのかわからなくてずっと考えていたけど、父親が土産に持って帰ると知っ

て、口の中をまずくしているところが不思議だった。
 お父さんが帰ってくるのは楽しみだけど、えびフライが気になって仕方がない主人公がかわいかった。
 この人たちはえびフライがどんなものか知らないの
 で、小えびがフライになっていると勘違いしているの
 が面白い。また、何回もえびフライと口にしているから
 すごく気になっていると思った。

【着眼点】

- ・雑魚釣りをしている時の僕の心情(13名)
 なぜ、何度も「えびフライ」とつぶやいているのか。
 口の中をまずくしている僕の心情
 たくさんの魚が釣れた時の僕の心情
- ・姉がにこりともせず…で、姉への僕の心情(11)
- ・父の盆土産の「えびフライ」への僕の心情(7)
- ・ ……………

生徒に生徒指導の機能である「自己存在感を与えること」と「共感的な人間関係を育成すること」を踏まえ、生徒一人一人の場面ごとの感想と着眼点を冊子形式にまとめ配付した。すると、生徒は仲間がどのような感想をもっているのかを意欲的に確認する姿が多く見られた。また、教師側も誰が、どのような点に着目しているのかも把握でき、状況に応じた課題提示することにもつながった。

1場面は、半数以上の生徒が着眼点に挙げているように盆に帰省する父親の土産の「盆土産」が気になって仕方がない主人公が描かれている。そこで、生徒に主人公は父の盆土産の「えびフライ」をどう思っているのかを確認すると次のような実態が明らかになった。

不安を感じている	楽しみ・期待している
18.5%	81.5%

盆に帰る予定のなかった父親が速達で盆に帰ることや土産は「えびフライ」であることを伝え、僕は「えびフライ」が気になって仕方なく、父の好物の生そばのだし用の雑魚を釣っている間中、何度も「えびフライ」とつぶやく僕の姿が描かれている。初発の感想ではあるが、「えびフライ」に不安を感じている生徒は全体の20%程度ということがわかった。生徒は東京で働いている父親からの盆土産ということから感覚的に僕は、「楽しみ・期待している」ということを感想に書いているが、これは適切ではない。なぜなら、東北の山村で生活し、海に縁のない僕にとっての

「えび」は沼の小えびしかない。それをどうフライにするのかということがイメージできず、何度もつぶやいている。つまり、80%以上の生徒が読み間違えているという実態が見受けられた。

そこで、次のような発問を投げかけた。



『なぜ、僕は父の土産を心もとなく感じたのか?』

T:「ところで、「心もとない」の意味は？」
 S:「残念である。」
 S:「いかにも頼りなく不安だ。」
 T:「なぜ、父の土産をそう感じたの？」
 S:「1匹の小えびでは無理。たくさんまとめるのも難しそうだし、そもそもおいしくなさそう。」
 T:「初発の感想で「心もとない」という言葉に着目した人はどのくらいいる？」
 ※:5人の生徒が挙手

僕は父親の盆土産「えびフライ」に「楽しみ・期待」よりも「不安」の方が強いことを捉え直させた。

また、本教材では、場面ごとに振り返りをまとめさせ、学習の定着状況を確認した。「心もとない」という言葉に当初着目していなかった生徒も次のようなまとめを書いている。

父が速達で送ってきた紙切れに書いてあった「えびフライ」が気になっている。食べたことも見たこともないためイメージできないので、心もとないような感じであった。しかし、盆土産に買うものだし、祖母も「うめもんせ」と言っていたので、とてもおいしいものだと思い、「えびフライ」と言わずにいられない。

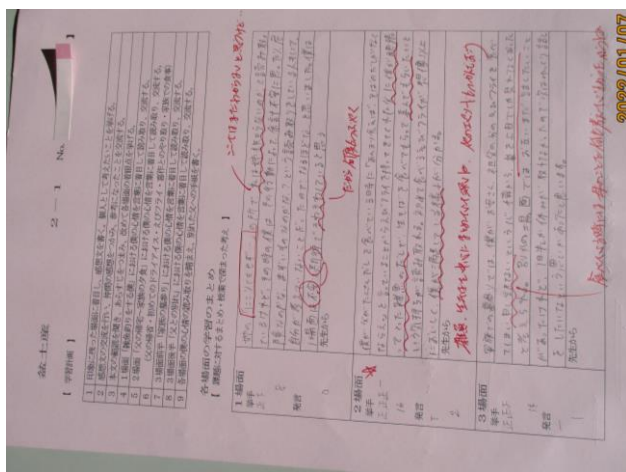
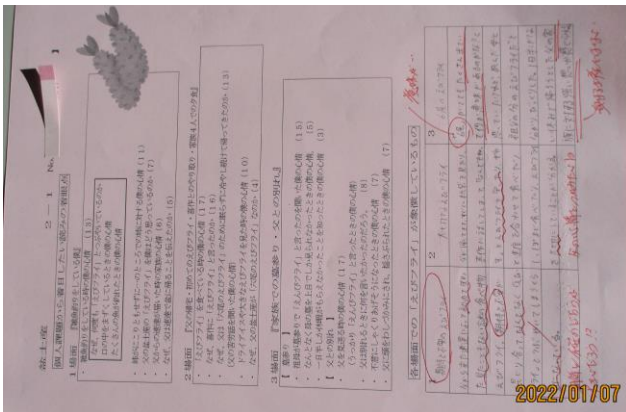
主人公は川へ行った後も「えびフライ」がずっと気にかかっている、「どんなものなんだろう。」や「どうやって作るのだろう。」と考えているので、期待しているが変なものではないかと心配している。

父親の盆土産を「楽しみ・期待している」と感じている生徒が多かったが、心情を感覚的に捉えるのではなく、言葉に着目させるために「どこからそう感じるのか?」という発問を投げかけ、言葉に着目することの大切さを意識させた。

『父親がわざわざ東京から盆土産に持って帰るくらいだから、とびきりうまいものにはちがいない。』

もっともらしい感覚的な読み取りではなく、常に読み取りの根拠は言葉からとるように指導を行った。

【資料1】 学習内容・着眼点・振り返りシート(裏表)



【資料1】は場面ごとの初発の感想から生徒が考えたいこと(着眼点)を挙げた内容のシートである。場面ごとに感想を書かせたことで多くの生徒の注目している点や誤読を把握し、授業展開に生かすことができた。

また、このシートでは作者の意図する「えびフライ」が場面によって象徴するものが違うことにも気付かせるものである。このシートには、単元の指導内容も提示し、生徒は各場面でもどのようなことを考えればよいかをつかみ、学習への見通しをもつことができた。さらに、各場面のまとめや挙手回数などの自己評価を記入させたことで、生徒の授業に対する姿勢を向上させることができた。

(2)「見方・考え方を働かせること」を意識した実践

新学習指導要領では次のように述べられている。

①対象と言葉、②言葉と言葉の関係を言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味づけること

①【対象と言葉】とは

『盆土産』では、「えび(えんぴ)フライ」という言葉が各場面の随所に描かれている。この言葉は単なる食べ物ではなく、場面によって「えびフライ」に込められている意味(象徴するもの)が違う。この違いを文脈から捉え、まとめる言語活動を位置づけた。

初発の感想で「えびフライ」に関して次のようなことをまとめている生徒もいる。

「えびフライ」というキーワードは、どの場面にもあり、主人公には、食べたことも見たこともない「えびフライ」に強い興味をもっていた。

題名が「盆土産」になっているが、どの場面でも出てくる「えびフライ」という題名でも良いのではないかと思った。

【指導の具体】について述べたい。

言葉『えびフライ』⇄対象(場面における意味)

各場面の読み取り(言葉に着目した人物の心情把握)が終わった後、それぞれの場面で「えびフライ」という言葉がどのようなことを象徴しているかをキーワードと共にまとめさせ、スクランブル交流させる場を設けた。

【生徒の挙げたキーワードの一例】

「1場面」

- ・未知なる食べ物 ・想像できない食べ物
- ・初めてのえびフライ ・都会の食べ物 ……

「2場面」

- ・衝撃 ・父の家族への愛情 ・感動する味
- ・えもいわれないうまさ ……

「3場面」

- ・母たちへのお供え ・思い出の盆土産
- ・一緒に食べたかったえびフライ ……

「えびフライ」という言葉は単なる食べ物ではなく、何を象徴しているのかをまとめさせることは作品の主題に迫るだけでなく、場面の流れの中で人物の心情の変容をつかむことに有効であったと考える。

②【言葉と言葉の関係を〜】について

【3場面の実践から】 ※単元の中心場面

3場面に描かれているのは亡くなった祖父や母の墓参りと父との別れである。墓参りの場面で息子は母に対して「申し訳なさ」や「後ろめたさ」

を強く感じている。それは、昨夜、父の土産をおいしく食べていたとき、母のことは頭になかったことを祖母の念仏の合間の「えんぴフライ」という言葉で気付いたからである。【概略】

そこで、【言葉と言葉の関係性を問い直す】ために表現の仕方を比較させること【言語操作】で意味の違いを捉えさせ、心情の読み取りの根拠とさせた。具体的には教材文の表現の有無が意味の違いや心情の読み方に重要な点を確認させた。

「なんとなく墓を（上目でしか ⇄ ×）見られなかった。 ※ 教材文は「上目でしか」

「見られなかった」という部分は共通だが、「上目でしか」という言葉がないと墓を見なかったことになる。では、この言葉があることで、僕は母の墓を直視できないという読みがもてる。

次に、「なぜ、母の墓を直視できないのか。」

と、生徒に発問すると次のような反応があった。

- ・墓をしっかりと見られなかったのは、昨日の夕食で自分たちだけおいしいえびフライを食べて母に申し訳ないという心情が表れている。
- ・墓参りに行き、祖母の念仏の中に「えんぴフライ」という言葉が混ざるのを聞いて、祖父に報告していると思った。その時初めて、母のことを何も思わず、おいしいエビフライを食べ、満足した自分が情けない。

「後ろめたい」という言葉は生徒からは出なかったが、言葉の関係【言葉の比較】を意識させることで心情の読みが深まったと考える。

3場面【墓参りに行き、その後父と別れる僕】

墓参りに注目している	墓参りに注目していない
36.3%	63.7%
父との別れに注目	注目していない
81.8%	18.2%

多くの生徒は僕と父親との別れに注目しているが、前半の墓参りでの僕の心情を正しくつかむためには、2場面の家族の夕食からのつながりの中で心情を捉えることが重要である。初発の感想や振り返りから生徒の実態を把握したことで言葉に着目する効果的な授業展開が行えたと考える。

また、言葉を比較する手立ては再び出稼ぎ先の東京へ帰る父との別れの場面でも用いた。

～うっかり ⇄ (×) 「えんぴフライ」

とってしまった。 ※ 教材文は「うっかり」

「うっかり」という言葉があることで、僕が無意識に言ったことが読み取れる。父に対して、本来は別れの言葉を言うべき場面だが、僕はなぜ、「えんぴフライ」とうっかり言ってしまったのか。

このような発問を投げかけた。すると生徒は次のような読みをもった。

- ・うっかりということと言いたかったことは別にあることが分かる。
- ・父に頭を強く揺さぶられて、混乱したから思わず言ってしまった。

アンダーライン部の発言は教材文にある表現である。生徒は、文中にある表現に安易に着目する傾向がある。つまり、読みに整合性がない。そこで、次のような問い返しを行った。

↓

「別れを惜しむ父が息子に留守を頼むという思いを込めた行為ではないのか。頭を強く揺す振られると無意識に『えんぴフライ』と言うの？」

『えびフライ』には各場面を象徴する思いが込められているのではなかったの？」

生徒は3場面前半の「えびフライ」が象徴する「亡くなった母への供え物」「家族の温かさの象徴」という前時の学習内容を確認し、次のような発言となった。

- ・とてもおいしかったし、父親が大変な思いをして、家族のために持って帰ってくれた大切なものが、「えびフライ」で、それが気になって仕方がなかった。
- ・今度は母のことも思い出しながら食べるから、また買ってきてほしい。

単にまた買ってほしいという思いが強くて口に出たのであれば、父親の家族を思う気持ちの象徴にならないし、主題の「家族の絆」につながらないことを押さえた。生徒の発言に深まりがない場合の問い返し発問の重要性を実感した。

3場面は単元を中心であり、後半の父との別れに注目する生徒が多いが、前半の墓参りに意識が向いている生徒が少なかったのは課題である。

(3) 自分の考えをもち、主体的・対話的な学びを組織した単元構造図の作成

生徒の実態

- ・字に意図的に取り囲み、自分の意見と積極的に話そうとする生徒が多い。
- ・場面展開や登場人物の描写に着目し、場面の描写をとりとったり、登場人物の気持ちを読み取ったりする生徒が多い。
- ・登場人物の心情をつかむために心情描写や行動描写、情景描写の三つに着目し、内容の理解に役立てようとする生徒もいる。

（学習活動の流れ）

第一次 作品と出会う（読むこと）

- 本文を通読し、作品の粗筋をつかみ、感想・自己課題と交流することを通して、学習の目標をもつことができる。

第二次 人物の心情を読み取る（読むこと）

- 【次の文に着目して僕の心情を読み取る】
父からの手紙を思い出して、えびフライとつぶやきながら雑魚を釣る僕の心情を読み取ることができる。
- 何度も「えびフライ」とつぶやき、僕
- 一場面の「えびフライ」の象徴するもの
- 東京から帰ってきた父の姿を見た僕
- 土産の紙袋を受け取り、中からもうひとつ覗きたず湯気を見た僕
- 「えびフライ」の箱や大きさを見た僕
- 「えびフライ」を持ち帰るための父の苦労を知った僕
- 父の話す他のえびのことを元気で思う僕
- 偶然、喜ぶ出会いに思わず、「えびフライ」とつぶやいてしまった僕
- 「えびフライ」を初めて食べた僕
- 一場面の「えびフライ」の象徴するもの

7 家族で墓参りに出かけ、祖母の念仏の中に「えびフライ」という言葉を聞き、母の墓を上目で見られない僕の心情を読み取ることができる。

8 父をバス停まで見送り、思わず「えびフライ」とつぶやいた僕の心情を読み取ることができる。

9 父を見送るためにバス停に向かう僕、しやくりあげそうになる僕、うっかり「えびフライ」と言った、一場面の「えびフライ」の象徴するもの

第三次 自分の考えをもち、父への手紙を書く

- 人物の心情や関係が様々な出来事を通して変化してきたことをふまえて、東京へ戻った父へ手紙を書くことを通して、自分の考えをもち、僕の心情の変容や作風を読んだ内容を手紙に書くことができる。（読むこと）

単元で付けたたい力を身に着けた生徒の姿（◎は重点とする指導事項）

- 場面の展開や登場人物などの描写に着目して、作品を読み取ることができる。（読むこと）
- 登場人物のものを理解し、父への愛情に対して手紙形式で僕の心情を書くことができる。（読むこと）
- 登場人物の心情の意味や、表現を比較することを通して表現の効果から心情を読み取ることができる。（読むこと）

単元名「家族との関わりの中で」
教材名「盆土産」

【言語活動】 登場人物の心情や心情を表現し、物語の表現の特徴や作風をとらえて、東京に戻った「父への手紙」を書く。
【単元を貫く課題】 文章の展開や描写に着目して、場面の中心となる出来事から人物の心情をとらえる。

【五つの言語意識】 相手意識 字句の仲間 目的意識 登場人物の心情や関係、心情の変容を理解し、作者の表現の特徴を意識して父への手紙書くために 場面意識 全体での交流の場 方法意識 場面の展開や描写を根拠として 評価意識 僕の心情の変容を表現や場面の展開から理解しているか。読み取った僕の心情や作風を活かして父への手紙が書けているか。	【「盆土産」の意識】 ・盆土産のえびフライが気になって仕方がないなんて現代とかなり感覚が違うな。 ・父親を中心とした家族の関係が非常に大変らしくお互いのことを思い合っていることが読み取れる。 ・描写や場面の展開に着目して主人公の心情の変容を読み取りたい。 ・わずかな期間を父と共に過ごす中で感じた父の家族への愛情に対して、僕の心情をつかみ、父への手紙を書きたい。
---	---

2022/03/18 16:34

生徒の実態から単元で付けたたい力や毎時間ごとの学習活動を明確にすることができた。

また、単なる国語科としての指導事項の達成だけでなく、生徒指導の「自己指導能力」の育成も常に意識した。ややもすると国語の授業において誰かの発言に頼り、わかったように感じるような受け身的な姿勢でなく、言葉に着目し、自分の考えもち、仲間に対して積極的に自分の読みを交流する場を意図的に設定した。この際、有効的だったのが、それぞれの読みを冊子形式にまとめ配付することでお互いの読みに触れ、自分の読みと比べさせた。さらに、「資料1」にあるようなシートを各自の机に置かせ、5分程度自由に見合う場を位置付けたことで生徒は人任せにすることもできず、自分の読みをまとめざるを得ない状況とした。生徒は限られた時間で多くの仲間の読みに触れ、自分の読みと比較しながら人物の心情を深く読み味わおうとする生徒の姿が見られた。教師も生徒と一緒にそれぞれの読みを確認することで意図的な指名や実態に応じた発問につなげることもできた。事後アンケートで全員の生徒が言葉だけでなく、場面の展開に着目し、人物の心情の変容を捉えることの重要性に気付くことができた。

6. 研究実践【盆土産】における成果と課題

- 生徒の実態把握から場面のつながりを意識する授業展開を行い、言葉に着目（言語操作）させることで根拠を明確にして人物の心情の変容を捉えることができた。
- 仲間の考えに触れる場を意図的に設定することで主体的に学習に取り組むことができた。
- どの言葉に着目し、どのような言語操作を行うことが有効かを明確にする必要がある。

「参考文献」

- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説
- ・授業が変わる生徒が変わる（岩手教育センター）