

1 研究主題

中学校国語科「読むこと」の領域における「内容的に理解する能力を高める」ための教師の支援の在り方に関する研究

言葉の意味の吟味に重点をおいた指導を通して

(1) 研究主題設定の理由

中学校第1学年国語科「読むこと」の領域において、「様々な種類の文章を読み内容を的確に理解する能力を高める」ことが重要な目標となっている。

生徒が、文章を読んで自分なりに捉えた書き手のものの見方や考え方（以降「解釈」という）をもとに友だちと解釈を交流する中で、自分のものの見方や考え方を広げたり深めたり、内容を的確に理解できたりすることにつながると考え、これまでも相互交流の場を設定してきた。しかし、生徒はお互いに自分の解釈を相手に伝えることはするものの、解釈に至った根拠が漠然としており内容的に理解に迫るような相互交流には至っていない状況がみられる。それは生徒が行った解釈について、なぜそういう解釈をしたのかという明確な根拠をもち筋道立てて読むという活動が十分でなかったからではないかと考えられる。

そこで本研究では、中学校第1学年の「読むこと」の領域において、自分なりの解釈を他者と交流することを通して、内容的に理解に迫る支援の在り方について授業実践を通して探っていきたい。

(2) 研究主題に関する基礎的研究

ア 文章の内容を的確に理解すること

ア) 書き手のものの見方や考え方の理解の重要性

文章には、書き手のものの見方や考え方を含まないものもあれば、書き手がそれに自分のものの見方や考え方を加えた随筆や創作、感想等の文学的文章もある。文学的文章では書き手のものの見方や考え方は、語り手の言葉の中や、登場人物の言葉や生き方の中に様々な形で表れているのが一般的である。つまり登場人物の心情を理解することが書き手のものの見方や考え方を理解することにつながり、ひいては文章の内容を的確に理解することにつながるの

本研究で扱う文学教材においては、主人公の心情を読み取ることを通して、書き手のものの見方や考え方を理解することが文章の内容を的確に理解することにつながると考える。

イ) 言葉の意味の吟味の重要性

文学的文章において、書き手のものの見方や考え方は語り手の言葉や、登場人物の言葉や生き方に様々な形で表れていると述べた。しかし、言葉は書き手が具体的なイメージを背景として文脈中に配置しているものであり、そこには書き手の立場や性格、心情などが反映している。一方、読み手は、言葉のもつ一般的な意味と読み手の具体的な経験とによって作り出された具体的なイメージをもって文章を読んでいるので、読み手個々の経験によりその解釈は様々で、必ずしも書き手のものの見方や考え方の的確な理解に至っているとは限らない。書き手のものの見方や考え方を的確に理解するためには、書き手が文章中で具体的、個別的に用いている言葉の意味を捉えることが必要であり、それは文脈の中で捉えることによって初めて可能となるものである。

「言葉の意味の吟味」とは文章中で具体的、個別的に用いられている言葉の意味を、文脈の中で捉えるということである。このことを通して読み手は文と文の関係性を考えていく。文と文の関係性を考えるということは、論理的に文章の内容を捉えることにつながる。このことから、言葉の意味の吟味が書き手のものの見方や考え方を的確に理解するうえで重要であると言える。

イ) 文章の内容の的確な理解に迫るための手だて

ア) 自分の解釈とその根拠を明確にする場の設定

読み手は、文章を読み、言葉のもつ一般的な意味と自分自身の経験とにより、その解釈を行うが、それは直感的に行われている場合が多い。そこで、直感的に行なわれていた解釈について、なぜ自分はそのような解釈を行ったのかを明確にすることが、内容的に理解に迫る第一歩となる。そこで、自分なりに解釈した根拠となる言葉を明確にする場を設

定することが、自分の解釈が内容を的確に理解しているかどうかの妥当性について考える手だてとなると考える。

(イ) 自分なりの解釈とその根拠を交流する場の設定

自分なりの解釈やその根拠は必ずしも文章の内容的確な理解に迫ったものであるとは限らない。そこで相互交流という場において、自分の解釈と他者の解釈を対比し、別の解釈の仕方やその解釈した根拠を確かめることにより自分の考えの妥当性について考えることが、内容を的確に理解することにつながると考える。授業においては、自分なりの解釈とその根拠を明確にして相互交流する場を設定することが重要であると考えられる。

(ウ) 振り返る場の設定

相互交流を通して、様々な解釈や様々な根拠に触れた中で、自分なりの解釈をするということは、どの解釈が最も内容的確な理解に迫っているものであるかを考えたり、そのように解釈する根拠としてどの言葉が最も的確であるかを自分なりに判断し、結論したりすることである。このようにして結論づけられた自分なりの解釈やその根拠は、言葉の意味の吟味を十分に行った結果として表れたものであると言える。つまり、自分の解釈とその根拠について振り返るといふことは、内容を的確に理解することにつながると言える。

以上の三つの場において、生徒は自分なりの解釈とその根拠を自分なりに明確にし、他者と比較することを通して文章の内容的確に理解することに迫ることができる。このことは、中学校国語科における一つの学びの営みと言える。これを図示すると図1のようになる。

基礎的研究をもとに、広島市立A中学校第1学年Z組27名を対象に単元「自分をみつめる『空中ブランコ乗りのキキ』」という文学作品を取り上げ、この作品を構成する四つの場面の主人公の心情を自分なりに解釈がしやすくなるように、それぞれの場面で「幸福」・「いっそピエロにおなり」・「ほほえむ」・「この一回しかできないのです」をキーワードとして生徒に提示することとした。キーワードの設定にあたっては、次の3点に留意した。

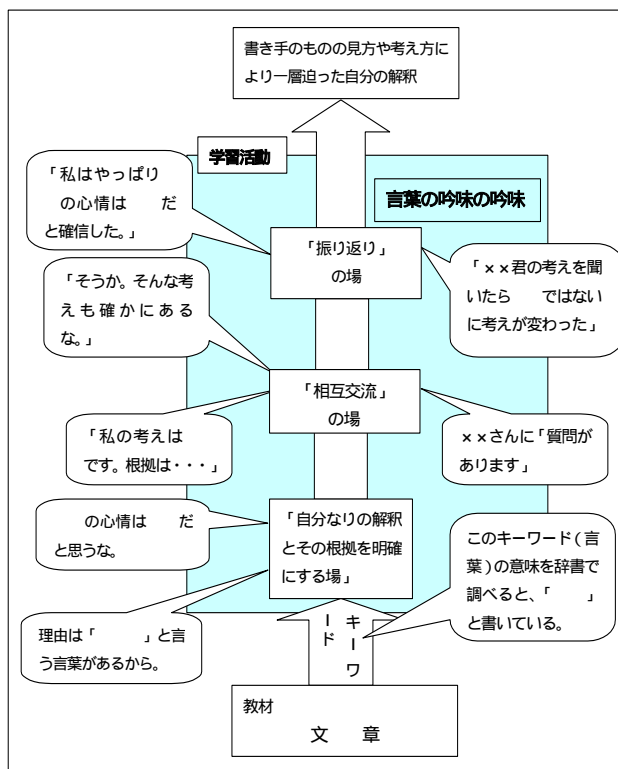


図1 内容を的確に理解する過程

作品の主題にかかわりをもつ語句であること。
 キーワードとなっている語句の意味が生徒にとってイメージしやすい語句であること。

生徒が前後の文章の関連について考えることにより、主人公の心情を想像することができる語句であること。

これらのキーワードをもとにして四つの場面それぞれの学習過程の中に、次の三つの場を取り入れ、学習指導計画を作成した(次ページ表1)

自分なりに解釈をし、そのように解釈した根拠を明確にする場

自分なりの解釈とその根拠を交流する場

解釈とその根拠について振り返る場

次ページ表2は第3場面の学習指導案である。

表1 学習指導計画（前9時間）

学習指導計画

- 1 単元 自分を見つめる 「空中ブランコ乗りのキキ」 別役 実
 2 単元のねらい

語句の一般的な意味を踏まえ、文脈の中における語句の意味を正確に捉え、理解することができる。
 登場人物の心情を読み取ることを通して、文章に表れている書き手のものの見方や考え方を理解することができる。
 書き手や友だちのものの見方や考え方を比較することで、自分のものの見方や考え方を広げることができる。

- 3 学習指導計画（全9時間） 事前に本作品を読み、初発の感想を書いておく。
 =本時の学習のねらい =学習活動の具体的なねらい =教師の支援 =生徒の学習活動 =相互交流時の留意点 * =予想される生徒の反応 =キーワード

次	時	学習のねらい	学習活動	教師の支援・留意点
第一次	第1時から第4時	第一場面～第四場面の登場人物の心情を読み取る。 キーワード 第二場面 「いっそエビオにおなり」 第三場面 「ほほえむ」 第四場面 「この一回しかでないのです」	自分の心の中にある書き手の心情を読み取る。 キキは、人々の評判の中で、いつも幸福でしたが、・・・ ↓ 「いつも幸福でしたが」という表現から、キキが本当に幸福を感じていたかを探る。 キキの心情を自分なりに読み取った根拠を明確にする。 自分なりの読み取りをする。 友だちと相互交流する。 自分の読み取りを見直す。	・自分の実生活の中で「幸福」を感じる時をイメージすることにより、主要発問について考えやすくする。 ・「幸福」の辞書的な意味を確認する。 ・ことばに対する捉え方を深め広げるための相互交流の場を設定する。 ・相互交流においての留意事項をカードに書き提示する。 友だちの考えが自分と同じか違うかを確認する。 自分の考えのもととなったのは、どのことばかを相手に伝える。 友だちがそのことばをどうしてそのように考えたのかをしっかりと聞き取る。 ・自分の考えを明確にするためにワークシートを準備し、自分の考えをまとめる時間を確保する。 ・キキの心情を、自分なりに読み取った文章中のことばを使って説明させることにより、文脈の中におけることばの意味を意識できるようにする。
	第5時	全文を理解し自分の生き方に照らして考える。	生き方について考える。 キキの生き方と口口の生き方について整理する。 <キキ>・・・余り人気や評判を生きがいにする。 <口口>・・・余を第一に考える。 キキと口口の生き方のどちらに共感するか、自分の考えをまとめる。	・自分の考えを明確にするためにワークシートを準備し、自分の考えと根拠をまとめる時間を確保する。 ・キキと口口の生き方に焦点をあてる。
第二次	第1時	ディベート的な交流をする。	自分の考えと根拠を整理して、討論する。 論題： 「最終的にキキは幸福だった。」 友だちの考えが自分と同じか違うかを確認する。 自分の考えのもととなったのは、どのことばかを相手に伝える。 友だちがそのことばをどうしてそのように考えたのかをしっかりと聞き取る。 ・ 論題に対する自分なりの考えを整理する。	・交流において自分のものの見方や考え方が深まり広がるように、交流するうえで留意事項をカードに書き提示する。 自分の立場（幸福である or 幸福でない）をはっきりさせよう。 自分の考えは理由をつけて話そう。 相手はどうしてそのように考えたのかをしっかりと聞き取る。 話す声の大きさや速さに注意しよう。 相手の言うことを、メモをとりながら聞こう。 よく分からない点は質問しよう。 留問にはきちんと答えよう。 ・交流を通して、新たに知ったことや以前とは違う考えをもったことなどを自分なりに整理することのできるワークシートを準備する。
	第2時	学習をまとめる。	学習を振り返り、自分の生き方について考える。 全文を読んで、自分がこれからのような生き方をしたいかをワークシートに書き、考えを発表する。	・ワークシートを準備する。 ・自分の生き方を発表する場を設定する。

表2 学習指導案（第3時）

第3時 学習指導案

ねらい 「ほほえむ」の一般的な意味を踏まえ、文脈の中における語句の意味を正確に捉え、理解することができる。
 四回宙返りを決意しようとしたキキの心情の変化を読み取ることを通して、文章に表れている書き手のものの見方や考え方を理解することができる。

学習活動	教師の支援	評価
1 本時の課題を確認し、第三場面を読む。 2 実生活における「ほほえむ」場面をイメージさせる。	・本時の課題を提示することにより、生徒の読む目的を明確にする。 あなたはどんな時にほほえむのですか。 ・自分の実生活の中で「ほほえむ」場面を具体的にイメージをもつことで主要発問について考えやすくする。 「ほほえむ」の意味を辞書で確認しましょう。 ・「ほほえむ」という語句の意味を明確にすることで、場面をイメージしやすくする。 ・語句の意味を正確に理解できるよう辞書に記されている三つの意味の違いについて確認する。	・自分なりにイメージをもとうとしたか。 ・語句の意味を正確に理解したか。
3 <自分なりの解釈とその根拠の明確化> キキがほほえんだ理由を考える。	キキがほほえんだ時のキキの気持ちはどうだったのでしょうか。 そのキキの気持ちは、文章の中のどのことばから判断しましたか。 ・キキがほほえんだ理由をことばに注目させることにより、自分が潜在的に読み取っている内容を具現化できるようにする。 ・ワークシートに自分の考えを書くように指示を出す。 ・机間指導で本文中のことばに注目するように促す。	・書き手の意図を自分なりに解釈したか。
4 <自分なりの解釈と根拠の交流> 自分たちの考えを交流する	ほほえんだキキの気持ちについて、自分の考えと友だちの考えを比べてみよう。 ・相互交流の場を設定する。 ・相互交流においての留意点を提示する。 友だちの考えが自分と同じか違うかを確認しよう。 自分の考えのもととなったのは、どのことばからかを相手に伝えよう。 友だちがそのことばをどうしてそのように考えたのかをしっかりと聞き取る。 ・交流中、机間指導により留意点を意識して交流するように促す。	・友だちと自分の考えを比べながら、交流をしたか。 ・考えの根拠を確かめることができたか。 ・相手の立場になって聞くことができたか。 ・友だちの考えをもとに、自分の考えを明確にすることができたか。
5 <振り返り> キキがほほえんだ理由について自分の考えを再度見直す。	キキがほほえんだ心の中を、もう一度考えてみよう。	・交流の前後で考えの変化の有無が確認できたか。 ・自分の考えを明確にすることができたか。
6 本時のまとめをする。	・自分の思考を振り返ることで、自分の考えの変化を明確にさせる。 ・ワークシートに書くことによって、交流前後における自分の考えの変化の有無の理由を明確にできるようにする。 ・ことばに注目して、その理由を考えるように指示を出す。 ・交流前後における自分の考えの変化を自覚でいっていることを評価する。 ・生徒の読み取りを評価しながら、全体の流れを生徒が確認できるように、交流のなかみを教師が整理する。	

3 授業実践と結果の分析・考察

本実践において内容の的確な理解に迫るための手だてとして学習過程に取り入れた三つの場それぞれにおいて、生徒の学習の様子と手だての効果につい

て分析することとする。なお、それぞれの学習活動を活性化させるための具体的な手だてとしてワークシート（図2）を用いた。

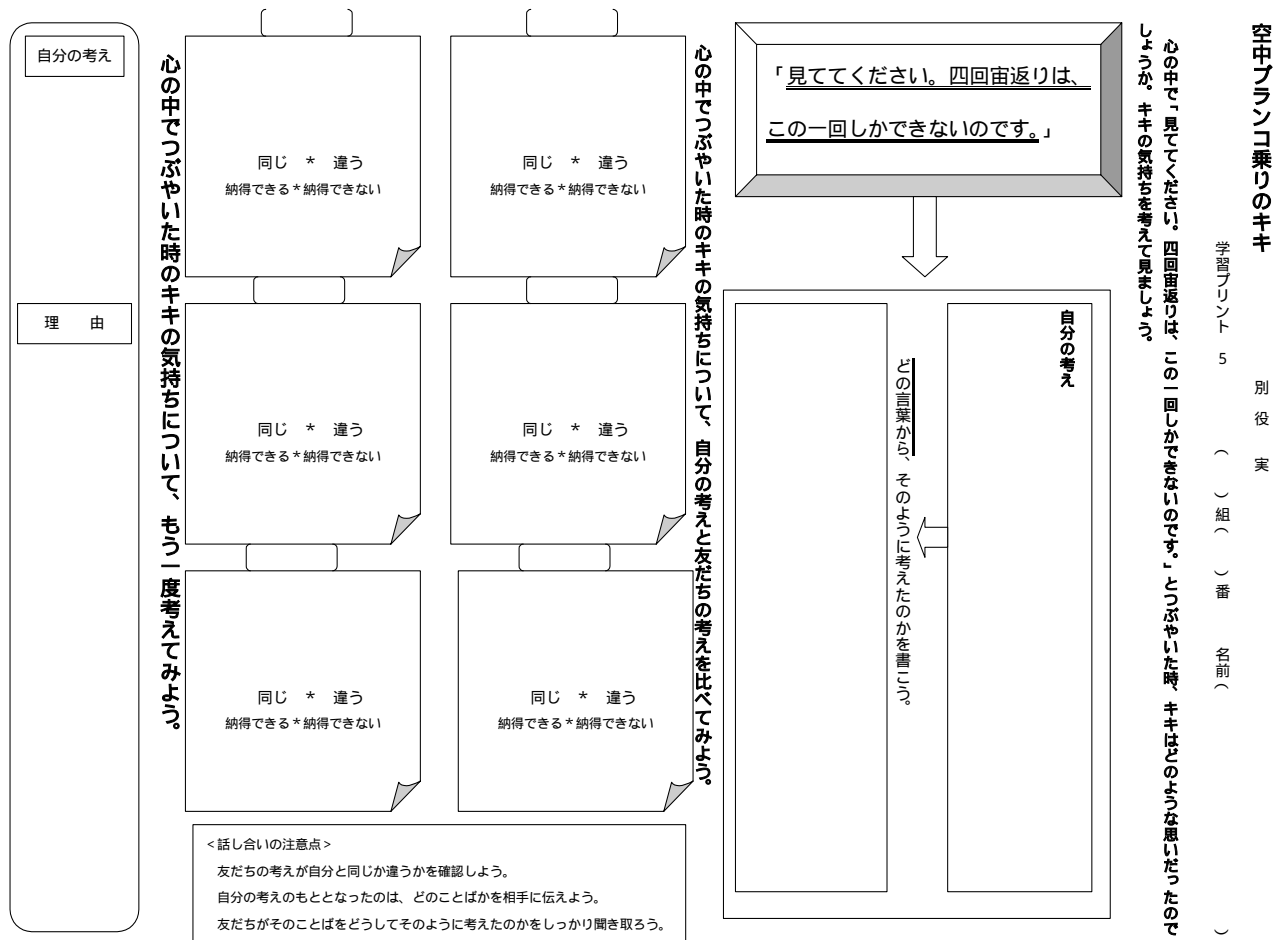


図2 第4場面のワークシート

(1) 自分の解釈とその根拠の明確化

ア 生徒全体の学習の様子

それぞれの場面における主人公キキの心情について、自分なりの解釈をさせ、さらにその根拠となった言葉について考えさせた。その際、生徒一人一人に自分なりの解釈をさせるために、友だちと相談せ

ずに考えるよう指示を出した。図3は、第4場面において、四回宙返りに挑む際の主人公キキの「この一回しかできないのです。」という言葉 キーワードとして、ここでのキキの心情の読み取りを通して行った生徒の自分なりの解釈とその根拠となる言葉の記述である。

「自分の考え」(自分なりの解釈)	「どの言葉からそのように考えたのか」
何もおそれないで自信に満ちていて、拍手をもらえと思い一番幸せな気持ち。幸福。最初で最後の四回宙返りを成功させる。	「だいじょうぶですよ。きょうまくいきます。心配しないでください。」
絶対に成功して一回盛大な拍手をもらって終わるから、ちゃんと見ていて下さい。少しづつ気持ちだけけど、でも、誰にもできなかった四回宙返りが私にだけできる。そして、どのブランコ乗りも味わえなかった幸せを味わえることができる。	「あのおばあさんもこのテントのどこかで見ているかな・・・」
この一回が終わったらもう空中ブランコができなくなるので、この四回宙返りを見る客のみなさんに一度しか見ることのできない四回宙返りをしっかり見て欲しい。	「見ててください。四回宙返りはこの一回しかできないのです。」
四回宙返りができ世界一になる喜びと、この四回宙返りをすれば自分はもうブランコにのれなところか、この世にいらなくなってしまうという、この世になごりがある。最後に大きな拍手をもらい、幸せに終わりたい気持ち	ブランコがゆれるたびに、キキは世界全体がゆっくり揺れたように思えました。
少し寂しさもあるけど自信があって満足な気持ち	「だいじょうぶですよ。きょうまくいきます。心配しないでください。」
世界一の空中ブランコ乗りでありたかったと思うから。自分で死ぬと分っていて四回宙返りをお客さんの為にするから絶対に見ていて欲しいと思う。	お客さんを見下ろして、ゆっくり右手を挙げながら・・・

図3 「第4場面における自分なりの解釈とその根拠」の例(ワークシートより)

今までの授業において、登場人物の心情を自分なりに捉えた根拠を生徒に尋ねると、「なんとなく」という答えが返ってくることも多かった。今回の授業で行ったキーワードから主人公の心情について考えるという学習は、生徒たちにとって初めてであり難しい課題であった。しかし生徒たちは全員ワークシートに自分なりの解釈とその根拠を書いており、言葉の意味の吟味をしながら考えているという様子が見られた。自分なりの解釈は内容的確な捉えになっているとは言い難いものもたくさんある。しかし、

表3 生徒Aの「自分なりの解釈とその根拠」(ワークシートより)

	生徒に提示したキーワードを含む文	A 「自分の考え」 (自分なりの解釈)	B 「どの言葉からそのように考えたのか」 (考えの根拠となった言葉)
第1場面	キキは人々の評判の中でいつも幸福でしたが、だれかほかの人が三回宙返りを始めたらと、考えると、そのときだけ少し心配になるのでした。	幸福ではない	だれかほかの人が三回宙返りを始めたら、と考えると
第2場面	「いいじゃないか、人気なんて落ちたって死にはしない。ブランコから落ちたら死ぬんだよ。いっそピエロにおなり。ピエロなら、どこから落ちやしない。」	うれしかった	いっそピエロにおなり
第3場面	「しかしまもなく振り返ってほんのちょっとほほえんでみせると、そのままゆっくり歩き始めました。」	四回宙返りをしようと思った	いいんです、死んでも。
第4場面	「見ててください、四回宙返りは、この一回しかできないのです。」	四回宙返りが絶対できると思っていた	大丈夫ですよ、きつとうまくゆきます。心配しないでください。

生徒Aは第1場面、第2場面は自分の考えの根拠を、キーワードとして提示した箇所から取り上げている。この段階では生徒Aが言葉の意味の吟味をした結果書いたものかどうかは分からない。しかし、第3場面、第4場面はその場面の中のキキの言葉を抜き出し、自分の考えの根拠としている。学習後に実施したアンケートの中の「自分にとってキーワードはどうであったか」という問いに対し、生徒Aは「正しい」と記述し、その理由を「場面にあっているから」と答えている。生徒Aはキーワードは自分なりの解釈が場面にあっているから正しかったと判断したのではないかと思われる。このことから生徒Aはキーワードをもとに行った自分なりの解釈について、その根拠となる言葉の意味の吟味をする活動をしていると言える。この背景には、ワークシートを提示し同じパターンの学習を繰り返す学習を行った効果もあったのではないかと思われる。

ウ 言葉の意味の吟味を促す支援

キーワードをもとに自分なりの解釈がしやすくなるようにワークシートを用いた。ワークシートに「自分の考え」と「どの言葉からそのように考えたのか」を書く欄を設けたことで、生徒は単なる自分なりの解釈にとどまらず、なぜそのように解釈したかとい

生徒自身は自分なりの解釈とその根拠を明確にしている。

イ 生徒Aの学習の様子

生徒Aは学習に対してあまり意欲が見られない生徒である。国語科の授業においても「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」の三領域すべてにわたって苦手であり、自ら取り組もうとする姿勢の希薄な生徒である。表3で示すのは生徒Aが記述した解釈及びその根拠となった言葉である。

う根拠を明らかにする活動の中で、必然的に言葉の意味の吟味を行っていたと言える。根拠については教科書本文中の言葉を引用するように指示することで、自分の考えの根拠を教科書の本文中の言葉を意識しながら読むという姿がみられた。このことから、考える内容を具体的に示すことと、考えるための具体的な手だてを示すことが、生徒が自分の解釈とその根拠を明確にするうえでの支援として有効であったと考えられる。

(2) 相互交流

ア 生徒全体の学習の様子

ワークシートに記述した自分なりの解釈とその根拠をもとに相互交流を行った。その際次の3点に留意するように指示をした。

自分の考え」と「どの言葉からか」をはっきりと説明する。自分の考えと友だちの考えが同じか違うかを判断しワークシートに記述する。他者の「自分の考え」や「どの言葉からか」が、納得できるものであるかどうかを判断し、ワークシートに記述する。

聞きながら書くという作業は生徒にとって大変であったが、聞いたことを書くということできっかり聞き取るうとする様子が見られた。また、上記の

の手順をもとに相互交流をすることで、自分の考えと他者の考えを比較検討する思考(自己内対話)が働いている様子も見られた。その結果として生徒一人一人が自分の考えをより明確にしたり、他者の

考えに納得したりするなど、考え方を深めていった様子がみられた。学習後のアンケートの「頑張ったこと・できるようになったこと」の項目の回答に、「自分自分の考えが毎回の話し合いで相手に理解してもらえるようにと、必死に頑張って発表した」、「自分の考えをちゃんと班の人に伝えて、他の人の考えについて、自分の考えと比べたりしたこと」、「ひとの考えと自分の考えを比べてどう違ったかを考えることができるようになった」、「一生懸命考えて“上手でない”と思っても発表したこと」、「みんなの言いたいことを考え理解できたし、自分の言いたいこともできるだけ工夫してやった」等々、25名中21名の生徒が相互交流に関することを回答している。このことから授業の中に相互交流を設けたことは、生徒にとって努力を要することであったが、自分なりの解釈や根拠を相手に伝えようという意思をもって取り組んだということがわかる。

イ 生徒Aの学習の様子

図3は生徒Aの第3場面における様子である。

第3場面		生徒・教師の言葉や様子
1	C	「これから『ほえむという言葉からキキの気持ちを考える。』ということについて、自分が考えたことについての文法をします。自分の考えたキキの気持ち、その考えのもととなったのはどの言葉や表現からかを必ず言って下さい。それではAをお願いします。」
2	A	えーっと、自分の考えは、「四回宙返りをしよう」と決心していた。(班員は一言にワークシートに記入し始める。)
	A	どの言葉からそのように考えたのかは「いっしょです。死んでも。」(女子が口々に「待って」と言う。)
3	A	はい、終わり。
4	D	待って。
	A	ちゃんと聞けや。(班員はAの考えをワークシートに書く)
109	B	空欄書くんじゃないん?
110	E	うそ! (* 前時のプリントを出して見始める。Aも前時のプリントを開いて見る。)
133	D	いっしょです。死んでも。 (* それぞれがワークシートに書く)
134	C	言うよ。
135	B	Dも納得できるの。意味書かんや。
136	E	いっしょ。Cちゃん。
137	C	自分の考え。三回宙返りを (一言にAを除く班員は書き始める。Aは聞いただけ)
173	A	結局みんな悪者よーね
174	C	ちょっと待ってよ。
175	B	全部文だったら、意味がないじゃん。
176	A	結局同じじゃん。
177	C	悲しくなったんだと思う。
178	A	三分の二は丸写しよね。
179	C	ため?
180	D	いっしょ。
181	B	半分くらいと。
182	A	書かんといけんかね。
183	C	かりません。

図3 第3場面における相互交流の一場面

第3場面において生徒Aは司会者の指示通り、自分なりの解釈や根拠となった言葉を「自分の考えはは」、「どの言葉からそのように考えたのか」という言葉を添えて発表している(2A)。自分なりの解釈とその根拠を班員にはっきりと伝えようとしていることから、生徒Aが自分なりの解釈とその根拠を明確にもっていることがわかる。この交流活動では友だ

ちの考えを聞いて自分が納得できたり、できなかつたりした理由や、班員の発言をワークシートに記録することが活動のねらいに迫る重要なポイントとなる。生徒Bは生徒Dに「Dも納得できるの、意味書かんや。」(135B)と声かけをしたが、生徒Aには書くように促していない。生徒Aは記録を取ることでもせず、班員が記録を取っている活動を見ているだけであった。書く意欲や関心がないと思われた生徒Aが、生徒Cに「書かんといけんかね。」(182A)と聞いた。これは、生徒Aの「書こう」という思いの表れと捉えることができる。しかし、生徒Cから「分りません」(183C)という答えが返ってきたため、記録を取ることをしなかった。ここで、生徒Cが書くことを促したら生徒Aは他の班員と同じように「書く」という活動に入り、他者の解釈やその根拠についてよりしっかりと考えることができたのではないかと推察される。

図4は生徒Aの第4場面における様子である。

図4 第4場面における相互交流の一場面

第4場面		生徒・教師の言葉や様子
42	D	A君に質問なんですけど、四回宙返りを絶対できると思っている・・・
43	A	絶対できると思っているのは・・・
44	E	どういう意味かわからんの?
45	D	絶対できると思っているのはちょっと・・・
46	C	自信があるってこと
47	B	ひはどのくらい強いの?
48	D	何か・・・まあ、わからん。
49	A	で?
50	C	どういっしょ聞きたんですか。
51	D	四回宙返りが絶対できるって思っているっていうのが
52	A	質問の内容がわからん。
53	D	ちょっとね、と思った。
54	C	「ちょっとね」というのはどういう意味ですか
55	A	じゃー思っているならいっしょですか。「思ってた」じゃないけど、思ってた。思っているって言っちゃいけん。
56	D	何で過去形なんですか。
57	A	けんか売らんか。
58	B	過去形とかって・・・
59	D	「思ってた」とってことは、今は思っていないってことだから・・・
60	A	だって、もう無じゃもん。
61	D	はい、わかりました。
62	B	はい、ここに質問があります。
63	A	答えらんかったら恥よね。

第4場面の相互交流活動の後半、質問や意見の場面で生徒C、D、Eから質問攻めを受ける。それに対して生徒Aは答えている。相手の質問内容が理解できないので「で?」(49A)、「質問の内容がわからん。」(52A)の言葉から分かるように質問内容を聞き直している。質問に対して答えようとする意思が見られる。この場面ではキキの心情を「四回宙返りが絶対できると思っていた」と言った生徒Aの言葉に対して、なぜ「思っている」ではないのかという質問が出る。生徒Aは過去形にした理由を、もう主人公のキキが鳥になっているからという意味合いのことを言う(60A)。この時、生徒Aは本時の学習場面である第4場面の内容を理解し、主人公のキキの心情

に迫ろうとする思考が芽生えていることが読み取れる。その後、「思っていた」と書いてあったものを「思っている」に修正した。相互交流の活動について生徒Aはアンケートで「つまらなかった」と答えている。しかし、「空中ブランコ乗りのキキ」の学習を終えて「頑張ったこと・できるようになったこと」には「ひとの話を聞いた」と答えている。また、「こうして欲しいな・こうなったらいいな」のところに「ゆっくり話して欲しい」と答えている。これは生徒Aが相手の言うことをしっかりと聞き取りたいという思いをもっているからではないかと考えられる。したがって、相互交流の際に、生徒Aが書き取ることのできる速さの話し方を班員がしたら、記録を取るという活動がなされたのではないかと推察できる。図5の1Cで司会者が相互交流の場で何を交流するのかを班員に明確にしており、その司会者の指示に従い生徒A(2A)は自分の考えの発表を始めている。また先に述べたように、質問や応答をすることで交流の場が活性化する様子が見える。このことから、相互交流時における話し合いのスキルを生徒にはっきりと提示することで、相互交流の活動が活性化すると考えられる。

ウ 相互交流を活性化する支援

相互交流の場において、自分と他者の解釈が同じか違うか、また、他者の根拠に納得できるかできないかを書く欄をワークシートに設けることにより、その欄に記述するために他者の考えをしっかりと聞き取ろうとする様子が見られた。このことは他者の解釈とその根拠を自分のと比較対照することにより、よりの確であると思われる解釈とその根拠を探ろうとする意思の表れであると考えられる。

このことから相互交流の場においては、次にあげる手だてが内容的確な理解につながる支援として有効であると考えられる。

自分なりの解釈やその根拠など、何を相互交流するのかを生徒に十分理解させること。自分の解釈や根拠の妥当性について考えるという相互交流のねらいを明確にすること。解釈については自分のものと同じかどうか、その根拠については納得いくものであるかどうかを判断できるようにするなどのねらいに迫るための手だてを明確に示すこと。相互交流がより深まるように、その進め方について示すこと。

(3) 振り返り

ア 生徒全体の学習の様子

相互交流を通して最終的に主人公の心情をどのように読み取ったかという自分なりの解釈及び、そのように解釈した理由を記述した。振り返りの場面における理由については、その根拠となる言葉に限らず自由に書けるようにした。記述する時間が短かったにもかかわらず、生徒たちはその時間の中で書き上げていた。図5は振り返りの際の自分の考えに対する理由として生徒が記述したものの例である。

生徒	生徒のワークシートの記述
g	・班の人が死ぬのおそれないというのを言っていて、私もそのように思いました。
f	・やっぱりキキは幸福ではないと思う。 ・やっぱりいろんな意見が出たけど、四回宙返りをやろうと決心したという気持ちだったと思ったから。
o	・私は幸福だったと思ったけど、やっぱり「幸福でもない不幸でもない」に変えました。 ・私は少し変えて「悲しい顔を見せたくなくてその場から早く立ち去りたかった」という考えになりました。 ・やっぱり私の考えは、どのブランコ乗りも味わえなかった幸せが味わえるです。
p	・oさんの「暗く見せないように」で、少し自分の考えを変えた。 ・みんなが四回宙返りを喜びと感じるところで、少し付け加えた。
l	・キキは四回宙返りを成功させたいけどもうこのサーカスにいられないという悲しさがあると、pさんの発表を聞いてそう考えました。 ・キキは不安で思いつめたような様子だと思って班の人の話を聞いてやっぱり幸福でないと思いました。 ・やっぱりキキは人気落ちたくないとおもっていると思います。
h	・iさんの言うように、確かに世界一の空中ブランコ乗りとして幸福だけど、b君の言うとおり幸福ではないとあらためて思ったから。 ・iさんとb君の話を聞いて、絶対に成功するという自信もあったんだなと思って自分の考えにしました。
E	・話し合っても、みんな同じような意見だったから、やっぱりキキは、あまり幸福ではないと思いました。 ・やっぱりキキは空中ブランコ乗りとしての気持ちのこもった拍手がほしかったから、その拍手がもらえなくなると寂しいと思ったから。 ・だいたいみんな「四回宙返りをしよう」と決心したって感じて、理由を聞いて納得したから初めと少し変わった。
u	・みんなのを聞いたらやっぱり私と同じ考えだったから。 ・vちゃんの「最後の四回宙返り」でくさっときたから。
q	・班の人全員と同じ考えだったし、どこの部分の言葉かは違った所もあったけどみんなの考えに納得したから。 ・班のみんな「四回宙返りをやりたい」という考えだったのでやっぱり四回宙返りをやりたいのだと思う

図5 生徒の振り返りの理由の例(ワークシートの表記より)

これをみると「やっぱり」という言葉で自分の考えに確信をもつたり、「納得した」、「ぐさっときた」という理由を付けて自分の考えを変えたりしている。自分なりの解釈を変えている生徒も変えてい

ない生徒も相互交流をすることで自分なりの解釈と他者の解釈を比較して、自分なりに解釈のし直しをしていると言える。

イ 生徒Aの学習の様子

図6は生徒Aの振り返りの捉えである。

	<振り返り> 言葉を捉える(自分なりの見方や考え方)	<振り返り> (理由)
第1場面	変わらない	変わらない
第2場面		
第3場面	変わらない	死んでも四回宙返りをしようとしているから
第4場面	変わらない	やっぱり四回宙返りができる自信があった。

注：第2場面の授業中、生徒Aは発熱し体調不良のためワークシートに記述することができなかった。
図6 生徒Aの振り返り(ワークシートの表記より)

ワークシートを見ると生徒Aは自分なりの見方や考え方については四つの場面とも「変わらない」と書いているが、理由については「変わらない」(第1場面)から「死んでも四回宙返りをしようとしているから」(第3場面)、「やっぱり四回宙返りができる自信があった。」(第4場面)と記述の仕方に変化が見られた。より具体的に自分の言葉で表現している。第4場面においては、「やっぱり」という言葉が理由に付いている。これは相互交流の中で生徒Aが他の生徒の考えと自分の考えを比較しながら自己内対話が行われた結果の表れと考えることができる。

イ 振り返りの支援

振り返りの場においては、自分の考えを書く欄と、その考えに至った理由を自由に書く欄をワークシートに設けることにより、「他者の説明に納得できたから」とか「納得できなかったから」という具体的な根拠を明確にする様子が見られた。このことは、他者の言葉の捉えかたについて自分なりに吟味した結果の表れであると考えられる。このことから振り返りの場においては、その根拠となる言葉に限らず、自由に書けるようにすることが支援として有効であると考えられる。

4 授業の再構成

授業実践の結果の分析・考察から、この度の学習指導計画は、生徒の学習活動における「学び」が活性化することを見取ることができた。しかし、授業のねらいにより一層迫り、生徒の意欲を掘り起こすために、次の1~4を支援として授業を再構成した。また、実践授業において時間の確保というのが大きな課題となったため、第一次の第1時から第4時を2時間ずつ確保して、授業の再構成を考えた。

<教師の支援>

- 1 「自分なりの解釈とその根拠を明確にする」「相互交流」「振り返り」の3つの場の活動を充実させるために時間を十分に確保する。
- 2 ワークシートに書く時間を十分に保障する。
- 3 ワークシートの活用方法についての具体的な指示を出す。
- 4 話し合いの活動を充実させるために、話し合い活動の流れを十分に理解させておく。

図7は授業を再構成する際の基盤となる教師の支援を位置付け、生徒に内容的的確な理解を促す過程を示したものである。

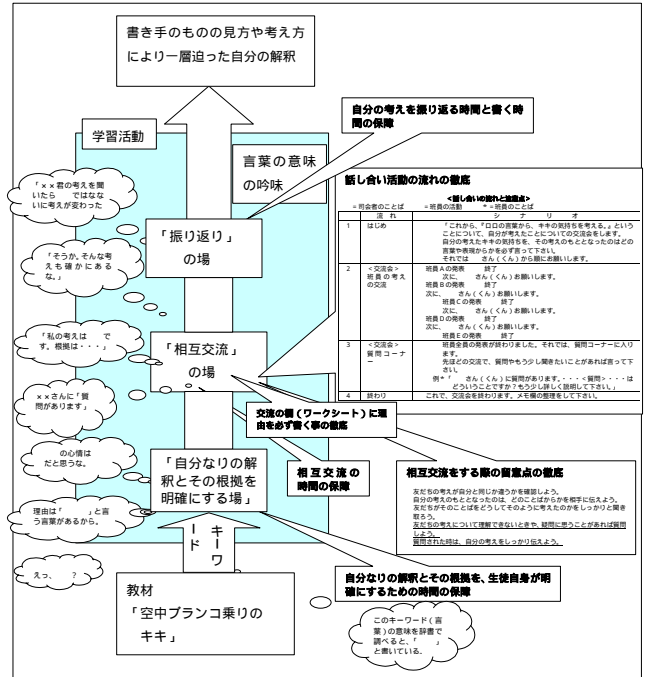


図7 内容的的確に理解する過程と教師の支援

5 研究のまとめ

授業を終えて、生徒が言葉の意味を吟味し自分なりの解釈や根拠を持ちそれを相互交流し、自分の解釈や根拠を振り返ることで、生徒の考えが広がり、深まっていくことがわかった。今回の授業だけでは内容的的確に理解する能力が高まったとまではいえないが、授業の有効性をうかがうことができた。学習を中学校3年間のスタンスで捉え、1年生で言葉に着目しながら書き手のもの見方や考え方を捉えること、話し合い活動のスキルを学び話し合い活動の場においてそれを習得すること、自分の考えの根拠を文章の中から明確にすること等、「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」の基礎を確立することで、2学年、3学年と段階的に学びが育っていく、つまり、より論理的に筋道の通った文章を書いたり読んだり、話したり、聞き取ったりすることができるようになると思われる。教師が常に言葉を介して生徒の学びを育てていくという視点を忘れず、支援を続けていきたいと思う。