

子供を主語にした学びの実現を目指して

— 子供に学びを委ねる上で、学びの質を高める学習環境の工夫・教師の関わり —

義務教育研究係

指導主事 橋本 亮

長期研修員 岡部 綾子

《研究の概要》

本研究は子供を主語にした学びの実現を目指したものである。教師が「～させる」授業から、児童生徒が「～する」授業への改善を進め、子供が学習内容や方法を選択・決定する「学びを委ねる」場面を設定した。単元・題材構想や学習材といった「学習環境の工夫」と見取りに基づく言葉掛けによる「教師の関わり」の手立てを講じる。学びの質を高める際に「見方・考え方」「協働的な学び」「価値付け・方向付け」の三つの視点が欠かせないと考え、手立てにこの三つの視点を掛け合わせた実践を行った。その結果、学びを自分事として捉え、自ら学びに向かおうとする子供の姿が見られた。さらに、協働や対話を通して、考えを広げ、深めたり、自身の学びを調整しながら学びを進めたりする様子が見え、子供の学ぶ力を伸ばし、学びの質を高めるためには、伴走者としての教師の関わりが重要な役割を担うことが明らかになった。

キーワード 【学習指導法 学習環境の工夫 教師の関わり 見方・考え方
協働的な学び 価値付け・方向付け】

群馬県総合教育センター

分類記号：F02-01 令和7年度 288集

本報告書に掲載されている商品又はサービスなどの名称は、各社の商標又は登録商標です。

<各社の商標又は登録商標>

Google スプレッドシートは、Google LLCの商標又は登録商標です。

なお、本文中には ™ マーク、® マークは明記していません。

I 研究の背景

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出し、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」¹では「授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」と示されている。そして、群馬県教育ビジョン（第4期群馬県教育振興基本計画）²では、最上位目標に「自分とみんなのウェルビーイングが重なり合い、高め合う共生社会へ向けて一ひとりひとりがエージェンシーを発揮し、自ら学びをつくり、行動し続ける『自律した学習者』の育成」と示されている。この背景のもと、令和6年度から学校教育の指針では、確かな学力の育成のため、各教科等において主体的・対話的で深い学びの実現を目指した授業改善が推進されている。その中で、教師が「～させる」授業から、児童生徒が「～する」授業へと改善する方向性が明示されている。

これを受け義務教育研究係では、「子供を主語にした学びの実現を目指して」という主題で、教師が「～させる」授業から、児童生徒が「～する」授業への転換を図る研究を進めてきた。まず、初年度である令和6年度は、「子供が選択・決定する場面の多い授業形態」を取り入れた授業改善を行った。実践教科は小学校算数科・社会科、中学校理科・美術科の4教科で研究を進めた。その中で、子供の主体的な学びが促され、必要感のある対話が行われるなどの成果が見られ、教師が「～させる」授業から、児童生徒が「～する」授業への一つの有効な方法であることが示唆された。そこで、2年目である今年度は、初年度の手立てに加え、更に学びの質の高まりに焦点を当てて研究を進めることにした。

以上のことにより、「子供を主語にした学びの実現を目指して」という主題のもと、「子供に学びを委ねる上で、学びの質を高める学習環境の工夫・教師の関わり」という副主題を設定し、研究を進めていくこととした。

II 研究のねらい

小学校算数科、中学校国語科・理科・音楽科において、子供を主語にした学びの実現に向けた実践事例及び、学びの質を高めるための手立てを提案する。

III 研究の内容

1 基本的な考え方

義務教育研究係では、研究を進める中で、学習する内容や方法を子供自身が選択・決定することを「学びを委ねる」とした。しかし、教師の意図や見通しが不明な中で子供に学びを委ねると、それは単なる放任となってしまう、学びの質が低下する可能性がある。子供の学びの質を担保し、資質・能力の育成を確実に進めていくためには、教師の役割が重要であると考えた。教師の役割は多岐にわたるため、特に「学習環境の工夫」と「教師の関わり」に着目して手立てを講じることとした。「学習環境の工夫」とは、単元・題材構想や学習材の準備、場や空間の設定などを含んだ間接的支援を指す。また、「教師の関わり」とは、授業内で見取った子供の学習状況に応じて行うフィードバックや協働を促す言葉掛けなどの直接的支援を指す。

さらに、学びの質を高めるために、「見方・考え方」を働かせる、「協働的な学び」を促す、学びの「価値付け・方向付け」を行うの、三つの視点が重要であると考えた。以下に、三つの視点と、子供が選択・決定する場面の多い授業形態における学びの質の高まりとの関係について基本的な考え方を述べる。

(1) 「見方・考え方」を働かせる

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編³では、「深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要になる」としている。また、「児童生徒が学習や人生において『見方・考え方』を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められる」と示されている。つまり、子供が選択・決定する場面の多い学習形態においても、深い学びの鍵である各教科等の「見方・考え方」を働かせることは資質・能力を育成する上で欠かすことはできず、そのためには教師の専門性を発揮した意図的・計画的な手立てを講じることが必要である。

¹ 中央教育審議会（2021） 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出し、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」文部科学省

² 群馬県教育委員会（2024） 「群馬県教育ビジョン（第4期群馬県教育振興基本計画）」

³ 文部科学省（2018） 「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」

(2) 「協働的な学び」を促す

「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けた授業改善につなげるために「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」を図ることが重要である。子供が選択・決定する場面の多い授業形態においては、個別最適な学びが促進される一方、孤立した学びに陥ることが危惧される。学びの質を高めるためには、多様な他者との対話・交流は不可欠であるため、協働を促す「学習環境の工夫」や「教師の関わり」により「個別最適な学び」と「協働的な学び」の往還をより一層充実させていく必要がある。

(3) 学びの「価値付け・方向付け」を行う

自律的に学ぶ子供を育成するためには、自身の学びの状況を客観的に捉え、目標達成に向けて学びの調整を図る力を育成する必要がある。子供が選択・決定する場面の多い授業形態では、自らの学習計画に沿って学ぶことができる一方、活動の目的を見失ったり、自身の学び方に自信がもてなかったりする場合がある。そのため、自身の学びを客観的に捉えられるような学習材や、必要に応じて学びの調整を行うことができるような単元・題材構想などの工夫を行う。さらに、子供が安心して学びを進めることができるように、子供の学習状況の見取りに基づいた、承認や称賛、助言などを行う。

以上、教師の役割に、三つの視点を掛け合わせた具体的な手立てを講じることが、子供に学びを委ねる上で、学びの質を高めることに有効に働くと考える。

IV 各教科の研究内容（別紙参照）

V まとめ

1 成果と気付き

子供に学びを委ねる上で、学びの質を高めるための教師の役割に、三つの視点を掛け合わせた手立てを講じた結果、以下の成果と気付きが得られた。

(1) 成果

- 子供が学びを調整できるような単元・題材構想を行うことや、何を手掛かりに学習を進めればよいか分かる学習材の準備などの学習環境の工夫を行った。また、教師は新たな視点を示したり、思考をゆさぶるような問い返しを行ったりした。その結果、単に知識の暗記にとどまらず、根拠に基づいて説明したり、既習事項と関連付けて考えたりする姿が見られた。これらのことにより、子供は見方・考え方を働かせ、納得のいくまで追究したことで、単元・題材における課題を解決することができた。
- 思考を可視化し、他者と共有ができる学習環境の工夫を行ったり、子供同士をつなぐ言葉を掛けたりするなどの支援を行ったことにより、協働的な学びが促され、自分と他者の考えの違いを感じることで、子供は更に自分の考えを練り直す姿が見られた。他者との考えの違いから、試行錯誤を繰り返す中で、子供は各教科の見方・考え方を働かせ、自分にはない多角的な視点で思考を深めていった。協働的な学びと個別最適な学びを往還したことで、子供は自分の考えを広げたり、深めたりすることができた。
- 振り返りに対する肯定的なフィードバックや新たな視点を与えるフィードバックなど学びの価値付け・方向付けを行ったことで、子供は自身の考えのよさを実感したり、学び方に関して自信や達成感を得たりすることができた。子供は自分に合った学び方を見付け、学びの調整を繰り返しながら、安心して学びを進めることができた。

(2) 気付き

- どの教科においても、「やってみたい」「なぜ」「どうして」と子供の内面から湧き出る問いを出発点とするような導入の工夫が、学びを自分事化させ、粘り強い学びを支える確かな手立てとなることが再認識できた。
- 子供に学びを委ねる上で、学びの質を高めるためには教師の役割が非常に重要であるということが分かった。子供に学びを委ねることは、子供の学ぶ力を信じ、子供自身の力で学びを進めていけるように待つことも大切であるが、子供一人一人の可能性を最大限に引き出すという関わりを意識して子供を支援することも必要である。
- 子供に学びを委ねることで、子供が本来もつ学ぶ力を発揮することができる。子供に学びを委ねるからこそ、教師は子供の思考やつまづきを丁寧に見取り、適切なタイミングで言葉を掛けるなどの支援を行う「伴走者」としての役割が重要である。

2 提案

子供を主語にした学びを実現するためには、まずは子供の学ぶ力を信じることが大切である。子供の実態を捉え、子供に学びを委ねる場面を想定し、単元・題材を構想していく。さらに、学びの質を高めるた

めには、教師の専門性を発揮し、学習環境の工夫と教師の関わりに「見方・考え方」「協働的な学び」「価値付け・方向付け」の三つの視点を掛け合わせることを意識して、授業づくりをしていくことが大切である。

子供に学びを委ねるからこそ見えてくる子供の姿を丁寧に見取り、どのように支援していくのかを考え、子供と共に授業を創り上げていくという授業改善の楽しさを実感すること、そして、これまでの指導観を更新し、日々の実践に向けて教師自身もまた、柔軟に試行錯誤を続けていくことが肝要である。

<引用文献>

- 1) 中央教育審議会(2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出し、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」 文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2025-11-12)
- 2) 群馬県教育委員会(2024) 「群馬県教育ビジョン(第4期群馬県教育振興基本計画)」
<https://www.pref.gunma.jp/site/kyouiku/628639.html> (2025-11-12)
- 3) 文部科学省(2018) 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」

<参考資料>

- ・群馬県教育委員会(2025) 「令和7年度 学校教育の指針」

IV-2 中学校国語科における授業の実践

1 実践について

(1) 育成を目指す生徒像

本実践では、「自分の問いを出発点に、自分の力で文章を読み深める生徒」の育成を目指した。具体的には、次のような姿を想定した。

- ① 作品をそのまま受け取るのではなく、疑問や違和感をもって立ち止まり、自己との対話を通して、自ら問いを立てながら読む姿
- ② 問いの解決に向けて、これまでに学習した読み方を手掛かりにしながら、本文に何度も立ち返り、叙述を根拠に考えを深めていく姿
- ③ 他者との対話を通して多様な読み方や考えに触れ、それらを関連付けながら、自分の読み方や考え方を捉え直し、更新していく姿

これまでの自身の授業では、課題や時間、進め方を教師が決める場面が多く、生徒にとって学習が「与えられるもの」となりがちであった。その結果、生徒自身の知的好奇心が十分に喚起されず、「なぜ」「知りたい」といった追究へと向かう原動力や学習の必要感が生まれにくいという課題があった。本実践は、こうした課題意識を踏まえ、自分の問いを手掛かりに、学び方を考えながら文章を読み進めていく、生徒を主語にした学びの実現を目指したものである。

(2) 単元・教材名、単元目標

単元名	あなたはどうか読む？～批判的に読み、批評文を書こう～ 全7時間
教材名	「故郷」 光村図書（第3学年・2学期）
単元の目標	<p>【知識及び技能】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解することができる。 <p>【思考力、判断力、表現力等】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えることができる。 ・文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつことができる。 <p>【学びに向かう力、人間性等】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする。

(3) 子供に学びを委ねる事項

本実践では、問い、読みの観点、学習の進め方、交流の相手や形態について、学習の状況に応じて生徒自身が選択・決定できるように構成した。

① 問い、観点の設定

- 作品を読みながら生じた疑問や違和感を手掛かりに、追究する問いを生徒自身が設定できるようにする。
- 読む観点（人物像・心情・社会背景など）を生徒自身が選択できるようにする。

② 資料の選択、学習進度や順序の調整

- 資料、掲示、動画等を生徒が必要に応じて選択・活用しながら学習を進められるようにする。
- 計画表や振り返りシートを活用し、生徒自身が問いや理解の状況に応じて学習の進み具合を振り返り、追究の進度や順序、次に何をするかを判断しながら学習を調整できるようにする。

③ 交流の相手、学習形態の選択

- 単元全体を通して、交流のタイミングや相手、学習形態（個、ペア、少人数、グループ）

を、学習の目的や自分の進捗状況に応じて生徒自身が選択できるようにする。

(4) 手立てについて

本実践では、研究主題「子供を主語にした学びの実現を目指して」を踏まえ、生徒に学びを委ねながら、質の高い学びを保障するために、学習環境の工夫と教師の関わりを中心に手立てを構想した。その際、「見方・考え方」「協働的な学び」「価値付け・方向付け」の三つの視点を踏まえながら、手立てを具体化した。以下に、その内容を示す。

① 学習環境の工夫

○ 読みの観点シート

既習の読み方を、生徒自身が活用できるようにするため、「読みの観点シート」を作成した(図1)。これは、小説を読む際に、どのような読み方で文章と向き合えばよいかを意識できるようにしたものである。

例えば、「人物像」であれば言動、表情、服装、呼び方などの叙述を手掛かりに人物の性格や立場を考える、「描写」であれば別の言葉に置き換えた場合に印象がどう変わるか、その言葉のイメージは何かといった点から作者の意図を考える。このように、読みの観点ごとに、どのように読めばよいかを具体的に示す。

生徒はこのシートを手掛かりに、自分の問いに関わる観点を選び、どの観点から考えていけばよいかを見通しながら学習計画を立てる。これにより、作品をそのまま受け取るのではなく、読みの観点を意識して叙述に立ち返り、見方・考え方を働かせながら読むことができるようにする。

また、考えが行き詰まった際に、次にどの観点から読み直せばよいかを判断する手掛かりとなり、生徒が自分で学びを調整していく支えとなる。問いを立てる場面、学習計画を立てる場面、追究の途中、批評文作成時など、単元を通して繰り返し用いることで、自分がどの観点で文章を読んでいるのかを意識し、必要に応じて読み方を選び直したり切り替えたりしながら学習を進めることができるようにする。

○ 対話が生まれやすい座席配置

各自の問いを追究する時間には、同じテーマを扱う生徒同士が自然に対話できるよう、座席配置を工夫する(図2)。追究の進度や内容が異なる中で、「対話したいが、きっかけがつかめない」「誰と話せばよいか分からない」と感じる生徒もいる。そこで、誰と何をを使ってどのように進めるかは生徒に委ねるが、座席配置については教師が意図的に指定する。これにより、誰が何を追究しているのかが一目で分かり、異なるテーマであっても、疑問を共有したり解釈を比較したりしやすくなる。特に、「希望について」など主題に関わるテーマを教室の中央に配置することで、どのテーマの生徒からも声を掛けやすくし、対話の輪が自然と広がっていくようにする。このような配置により、生徒が個別の追究を起点に対話を行い、互いの考えを関連付けながら自分の読みを更新し、作品全体を捉え直していけるようにする。

○ 意図的な班活動の設定

問いを吟味する場面や追究したことを交流する場面では、対話を通して問いや読みを深めることをねらい、班活動を設定する。問いを吟味する際には、図3に示した視点を共有し、班で話し合いながら問いを精選することで、生徒が自分の問いを見直すきっかけをつくる。



図1 読みの観点シート



図2 座席配置

問いを吟味する視点

- ◎「批判的に読む」ことができる問いか
- 読みを深められそうな問いか
- いろいろな考えや解釈が出る問いか
- 答えが一つでない問いか
- すぐに答えが出なそうな問いか
- ×考えても答えが出ない問い

図3 問いを吟味する視点

また、本実践ではジグソー学習の考えを取り入れる。班内で問いの担当を決め、各自が自分の問いを中心に追究しながら作品を読み進めた後、再び班に戻って交流することで、それぞれが深めてきた読みを関連付けながら、作品全体を捉え直していくことを目的とする。こうした交流を通して、多様な読み方に触れながら解釈を広げたり、他者の考えを手掛かりに自分の読みを深めたりできるようにする。

○ 計画表・振り返りシート

生徒が自ら学びを進めていくためには、解決の見通しをもち、自分の学習を振り返りながら、次の追究を調整できることが必要である。そこで、計画表や振り返りシートを活用し、生徒が学習を見通し、進捗状況や成果を確認しながら次の学習を考えられるようにする。また、その際、前述の「読みの観点シート」や教師のフィードバックを参考にしながら、計画を立案・修正し、必要に応じて軌道修正できるようにする。

○ 解決の手助けとなる資料

生徒が自分の問いに沿って学びを進めていくためには、必要なタイミングで必要な情報を参照できる学習環境が必要である。そこで、作品の時代背景や作者に関する資料、他者の追究のワークシートなどを教室内に掲示する。そうすることで、生徒が自然と集まり、資料を手掛かりに対話が生まれる場を作りながら、他者の思考を共有できるようにする。また、批評文のモデルや評価のルーブリック、作品に関する動画などをタブレットパソコンから参照できるリンク集として提示し、自席にしながら必要な情報に随時アクセスできるようにする。これにより、生徒が自分の課題や状況に応じて資料を選び、主体的に学びを進められるようにする。

② 教師の関わり

○ 思考を深める問い返し

教師は、生徒の発言やワークシートの記述を基に、「その考えは本文のどこを手掛かりにしたのか」「別の言葉にすると、どのように印象が変わるか」など、本文の叙述や言葉に立ち返り、再考を促す問い返しを行う。これにより、生徒が言葉による見方・考え方を働かせながら、自分の思考を深められるようにする。叙述を根拠に考えたり、表現の工夫から作者の意図を捉えたりする読みへとつなげることを目的としている。

○ 関係、考え、学び方をつなぐ

生徒が他者の考えや資料を手掛かりにしながら自分の読みを広げたり深めたりできるよう、教師は答えを教えるのではなく、関係、考え、学び方を意図的につなぐ。

教師は、生徒一人一人の追究の様子を見取りながら、「〇〇さんも同じことを考えていたよ」「〇〇さんは違う解釈だったみたいだけど、聴き合ってみたらどうかな」といった言葉掛けを行い、生徒同士の関係をつなぐ。また、「互いの考えを比べるとどうかな」と問い返すことで、生徒同士の考えをつなぎ、思考を広げたり深めたりできるようにする。さらに、必要に応じて生徒を、異なる学び方をしている生徒や資料につなぎ、「〇〇さんは表にして考えていたみたいだよ」「掲示の資料も見てみたらどうかな」と示すことで、考えの根拠を確かめたり、新たな視点に気付いたりできるよう方向付けを行う。

○ 解決に迫るフィードバック

生徒が自分自身で学びを進める中では、「この学び方でよいのか」「今の考えで合っているのか」と迷いを感じる場面も生じる。そこで、教師は、生徒が安心して追究を続けられるよう、価値付けと方向付けを意識したフィードバックを行う。

生徒が自分の学びを自覚できるよう、「どんなことが分かったのか」「なるほど、そう考えたんだね」といった言葉掛けを行うことで生徒の気づきを価値付ける。また、授業の冒頭に追究のワークシートや振り返りの仕方などの生徒の学びを紹介して、自分の追究に生かせる視点をもてるようにする。さらに、計画シートや振り返りに対して肯定的なコメントを返し、学びを承認するとともに、「こうしたらどうかな」と次の追究につながる視点を示す。こうした関わりを通して、生徒が見通しをもち、自分の学びを調整しながら追究を進めていけるよう方向

付けを行う。

(5) 実践の具体

① つかむ（1・2時間目）

「つかむ」過程では、生徒が自分の問いを出発点に学びを進めていけるよう、作品と向き合いながら疑問や違和感をもち、「なぜ」「知りたい」という問いを自分の中に生み出すことを大切にしました。生徒自身の興味や関心に基づく追究が、主体的に学びを進めていく原動力となると考えた。

1時間目には、生徒が事前に読んだ内容を整理し、自分なりの疑問や違和感をもてるよう、本文を再読しながら人物関係図を作成する時間を設定した。この場面では、共に学ぶ相手や学習形態、何を使って学ぶかを生徒に委ねたことで、それぞれが自分に合った学び方で取り組む姿が見られた。一人で本文を読みながらワーク

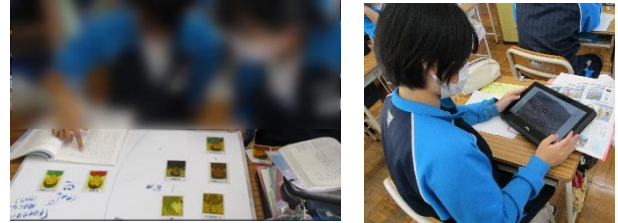


図4 自分に合った学び方を選ぶ生徒の姿

シートに書き込む生徒、必要に応じて便覧や作品に関する動画を参考にする生徒、ホワイトボードを用いて友達と相談する生徒など、学び方は様々であった（図4）。生徒は本文を読みながら人物関係を図に表し、関係を捉え直す中で、「なぜこの人物は出てきたのだろうか」「過去と現在でどうして関係が変わってしまったのだろうか」といった疑問をもつようになっていった。その中で教師は、問い返しやつなぐ関わりを行った。叙述を根拠にして疑問について考えられるよう、「過去のレントウと『私』は友達だね。本文にはどう書いてあるかな」と問い返し、本文の叙述に立ち返らせた。また、読み進める中で困っている生徒には、友達や便覧などの資料につなぎ、問いが深まるよう支援した。

2時間目には、班で問いを出し合い、吟味する活動を行った。単元の目標でもある「批判的に読む」とはどういうことかを確認した上で、前述の「問いの吟味の視点」を手掛かりに、答えが一つに定まらず、読みを深めていくことのできるような問いへ練り直していった。図5はある班の話合いの一場面である。

このように、生徒同士の対話を通して問いを吟味することで、問いの質が高まり、

生徒A：「なぜホルルの親は登場しないのか」という問いがいいんじゃない。
生徒B：それは本文を読んでも分からない。追究しても深まらないと思うよ。
生徒C：じゃあ、「ホルルはなぜ登場したのか」という問いの方がいいね。

図5 視点を参考にしながら問いを吟味する様子

り、批判的に読みを深めていくための問いが形成されていった。

班で問いを吟味した後、生徒はその中から自分が追究したい問いを選択した。今回の実践ではジグソー学習の考えを取り入れたので、班の中で問いが同じにならないよう担当を決めた。「紺碧の空、金色の丸い月が二回出てくるのはなぜか」「ホルルとシュイションは『私』とレントウの関係とどうつながるのか」など、鋭い視点の問いを立てる生徒も多く見られた。一方で、答えがすぐに出そうな問いを選択する生徒もいたが、教師はその時点ではすぐに方向付けを行わず、生徒が追究の過程で問いや学び方を見直していけるよう、あえて見守ることにした。ただし、追究を進めても深まりにくい問いを選択した場合や、その問いを一人で抱え込み、見通しをもちにくい様子が見られた場合には、教師が必要に応じて方向付けを行った。例えば、「なぜ母は再会の時、言葉にして喜んでくれなかったのか」という問いを立てたが、「再会できたのは嬉しいけれど、この後家を出ていかなければいけないから」とその場で答えを出した生徒がいた。その際、教師が「これで読みは深まりそうかな」と言葉を掛け、問いを見直すよう促した。その結果、この生徒は情景描写に着目した別の問いへと、自ら変更していった。

個人の問いを立てた後、生徒は追究の学習計画を立てた。その際に用いたのが「読みの観点シート」である。自分の問いを解決するためにどのように進めればよいか迷いが生じていた生徒は、このシートを参考に、自分の問いに関わる観点を選び、「まず過去と現在の人物像を比較しよう」「次に表現に込められた作者の意図を考えよう」などと考えながら、追究の順序を構想していた。

その後、テーマごとに分かれて問いと学習計画を共有した。互いの進め方を聴き合うことで、進め方に迷っていた生徒も、友達の考えを参考にしながら自分なりの計画を立てることができた。

② 追究する（3～6時間目）

「追究する」過程では、生徒が自分の問いを追究する時間を2時間設けた。その後、班に戻って考えを交流しながら、自分の問いを軸に自分の読みと他者の読みを関連付けて作品を捉え直し、批評文の作成へとつなげていった。以下に「追究する」過程における実際の生徒の学びの姿を示す。

○ 読みの観点を手掛かりに、見通しをもって追究を進める姿

生徒は自分の学習計画を手掛かりに追究を進めるが、毎時間のめあてを立てる際にも「読みの観点シート」を参照しながら、自分の問いに関わる観点を意識して何に注目して読むかを考えていた（図6）。

単元終了後に行った生徒アンケートからも、「読む観点が書いてあるから、どの部分に着目して読めばよいのか分かった」「自分が何について考えているのかが分かり、小説が読みやすくなった」「最初に何から始めればよいのか分かった」といった声が聞かれ、読み方を意識しながら学習を進めていたことがうかがえた。

③	11/16	表現にどの部分でエッセイがされているか調べよう!	「結晶の空」と「金色の丸い月」を絵に描くと、どんな状況であるか、わかりやすかった! スッキリした感じがあって、おもしろかった。 ☆☆☆☆☆
④	11/17	作品の情景・色物に着目して疑問を解決しよう	2回でとくる表現を比較したりすると、答えがしやすい。また、意味(こころ)もしっかり知り、教科書と読むと解決につながる。 ☆☆☆☆☆
③	10/16	「私」の人物像をとらえよう	「主人公、ほら」という推測の人物像に、次回「私」の立場、作者の背景を調べよう。 ☆☆☆☆☆
④	10/17	作者が物語を書いた当時の背景を調べよう	他の問いの人とも話をし、深めることで、私「私」は魯迅の自己投影の部分か、と気づいた。 ☆☆☆☆☆

図6 本時のめあてと振り返り

さらに、追究を進める中で読みの観点シートや資料と照らし合わせながら、「この問いでは作品全体を捉えられない」「もう少し別の観点から考え直す必要がある」と自分の問いや学習計画を見直していく姿も見られた（図7）。

最初に立てた問い	更新された問い
ヤンお婆さんはなぜ意地悪なのか	当時の社会とどう結び付くのか
私は何者なのか（身分や職業）	作者とどう関連しているのか

図7 追究の中で更新されていった問い

○ 対話を通して読みを広げ、深めていく姿

座席配置を工夫したことで、誰がどのテーマを追究しているのかが一目で分かり、疑問をすぐに共有したり比較したりできる環境が整っていた。そのため、同じテーマを追究する生徒同士で「それはどこに書いてあるのか」「私はこう思う」「互いの解釈が違うのはなぜだろう」といったやり取りが随所で見られた。また、追究の途中で迷いが生じた際にも、関連するテーマを扱う生徒に生徒自らが声を掛けやすい状況が生まれていた。

例えば、「私」の心情について考え、心情曲線を描いていた生徒Aは、物語の最後の場面で故郷への失望や暗い情景描写が描かれているため、曲線が上がるのか下がるのか判断できずに迷っていた。近くの生徒と相談したものの考えが深まらなかったため、教師が同じ場面を追究している生徒Bとつないだ。生徒Bは、作者が小説を書くことになった背景が書かれた資料を示しながら、「作者は中国の社会を鉄の部屋に例えていて、友人に『みんなが起き上がればそれを壊す希望がないとは言えない』と言われた話がある」「本文の最後の表現はここにつながっていて、希望の話をしているから最後の心情は上がると思う」と自分の考えを伝えた。二人で該当箇所の叙述を読み返しながら、心情の変化や希望について対話を重ねた。生徒Aは自分の席に戻り、結末部分の叙述に立ち返り、故郷への失望がありながらも最後は希望に目を向けているので少し上がるのではないかと心情曲線を完成させた。また、その対話の様子をきっかけに、「ホニルとシュイシヨンの登場意図」について追究していた生徒も自然と集まり、そ

それぞれの考えをもち寄って読みを深めていった（図8）。このように、生徒は自分の課題意識を基に他者とつながり、対話を通して協働的に読みを広げ深めていた。生徒アンケートでも、「近くに同じテーマについて追究している人がいたので、分からなくなってしまうときに助けを求めやすかった」「自分が見落としていたところを教えてもらって理解できた」「同じテーマや違うテーマの人と比較することで、自分の追究を深めたり、新しい視点に気付いたりすることができた」といった声が多く聞かれた。



図8 自然と集まる様子

○ 教師の問い返しをきっかけに読みが広がった生徒

教師は、必要に応じて問い返したり、生徒同士や資料とつないだりする関わりを通して、生徒の思考が広がり、深まるよう支援した。

例えば、ヤンおばさんについて追究している生徒たちは、はじめに本文中の叙述を抜き出し、人物像を捉えようとしていた。「コンパス」という表現には着目していたものの、その言葉に込められた意味までは十分に考えていなかったため、教師は「コンパスって、どんなイメージがあるかな」と問い掛けた。すると「細い」「とがっている」といった意見が次々に出され、「見た目が細くなってしまったのは貧しいからではないか」「性格がとげとげしていることも表しているのではないかと、表現に込められた作者の意図について考えを広げていった。生徒の考えが広がっていく中で、教師は「そうだね。そういう言葉一つ一つに作者の意図があるんだね」と発言を価値付け、表現に着目して読む視点へと生徒の思考を方向付けた。

さらに、教師は「本文には足についてどのように書いてあるか」と問い返し、再度叙述に立ち返らせた。すると、生徒は「『スカートをはかないズボン姿』とあるのは、労働をしなければならぬ貧しい状況を表しているのではないかと」気付き、人物像を社会的な背景と結び付けて捉え直していった。また、纏足について十分なイメージをもてていない生徒に対しては、掲示してある資料につなぎ、方向付けを行った。生徒は資料を見て驚くとともに、纏足が当時の中国社会における女性の置かれた状況を示すものであり、魯迅がそれを後れた中国の象徴として批判的に描いていることに気付いた。

追究の初期には、ヤンおばさんを「意地悪」「性格が悪い人物」と捉える生徒が多かった。しかし、「コンパス」という表現に着目し、叙述や資料に立ち返って考える中で、貧しさや社会の歪みを背負った存在、更には当時の中国社会を象徴する人物として捉え直していった（図9）。

コンパス⇒農民は貧しい生活、農民の苦しみははなはだしいものだった

ヤンおばさんは性格が悪いと思ったり、登場する必要はないかなって思っていたりしたけど、ヤンおばさんが登場することで当時の中国の貧しさや生活の苦しさ、纏足などの文化を伝えたかったのだと思った。

図9 ヤンおばさんを追究した生徒の記述

このように、教師の問い返しや価値付け、資料につなぎ方向付けを通して、生徒は人物像を社会や象徴と結び付けて読みを深めていった。

○ フィードバックによって学びを調整した生徒

生徒が自分の問いや学習計画を振り返りながら学びを進めていけるよう、教師は必要に応じてフィードバックを行った。

例えば、生徒Cは「なぜルントウはシュイションを連れてこないで女の子を連れてきたのか」という問いを立てていたが、当初は「男の子はおっちょこちょいで離郷に失敗しそうだから」と捉え、叙述から離れた読みをしていた。また、学習計画も「ルントウの人物像について情報を集める」といった大まかな内容にとどまり、問いに即した追究の見通しを十分にもてていない様子であった。

そこで教師は、「関係性に着目してみるとどうかな」と言葉を掛け、方向付けを行った。その後、生徒Cは本文に立ち返ったり同じテーマを追究している生徒と相談したりしながら、過去と現在におけるルントウと「私」の関係、ホンルとシュイションの関係を書き出し、人物同士のつながりを整理していった。この段階では、問いとの結び付きはまだ十分ではなかったため、教師は「似ているところはどこかな」と共通点を探そう促した。すると、生徒Cは人物相関図を書き直したり希望について考えている生徒と対話したりする中で、三世代の人物の关系到共通性があることに気づき、「子供には同じ思いをさせたくない」というルントウの思いへと考えを深めていった(図10)。

ルントウの父は私の父と主従関係にあって、昔仲が良かったルントウと私もそのような立場の関係になってしまった。今仲がよいシュイションとホンルも、いつか今のようなルントウと私のようにになってしまうかもしれない。ルントウは、シュイションとホンルにはそのような関係になってほしくない、同じ思いをさせたくないと思いい、女の子を船の番にした。

図10 生徒Cの追究ワークシートに見られた記述

○ 班での交流によって考えを広げ、深めていく生徒

個人の問いを追究した後、生徒は、問いを吟味した班に戻り、それぞれが追究してきた内容や考えを交流した。

生徒Dは「ルントウの変化」に着目して追究を進め、再会場面をルントウの視点と「私」の視点から捉え直したり、心情の変化や表現の工夫を考察したりするなど、人物像を多面的に捉えていた。しかし、振り返りには「物語の核心には十分触れられていない」と記し、自分の読みが作品の主題や作者の意図にどこまで迫れているかに迷いを感じていた。班での交流を通して「ホンルとシュイション」や「ヤンおばさん」を追究していた生徒の考えに触れた。「現在のホンルとシュイションは上下関係がなく、過去の『私』とルントウの関係に似ている。この二人には、自分たちのようにはなつてほしくないという希望が込められているのではないか」

「ヤンおばさんは単に意地悪な人物ではなく、貧しさや纏足といった当時の中国社会の現実を象徴する存在なのではないか」といった考えを聞き、作者が作品を通して何を伝えようとしているのかについて、班で対話を重ねた。その時間の振り返りには「交流したことによって、ホンルとシュイションから分かる希望の意味や、ヤンおばさんの登場理由について理解することができた」と記していた。その後、生徒Dは人物の変化を社会や「希望」という視点と結び付けながら考えを再構成し、批評文を書き進めていった。批評文には、人物の変化を時代背景や作品の主題と関連付けて捉え直している記述が見られた(図11)。

魯迅は「故郷」で何を伝えたかったのだろうか。彼は苦しい生活をしてきた当時の中国の人々のためにこの物語を書いた。それなのに物語の雰囲気は暗い。雰囲気が暗いと人々を元気付けることができないのではないと思うだろう。が、当時の中国の人々の立場になつてもう一度考えてみよう。様々な、悲しく嫌なことが起こり、ルントウと同じように絶望している人々に、ただ楽しく明るいだけの物語は響くだろうか。きれいごとを並べただけの物語では、厳しい環境の中に身を置いて、ネガティブな考えばかりが頭をよぎる人々の心を動かすことはできないだろう。だからこそ魯迅はあえて暗い雰囲気の物語にして、そこにホンルとシュイションという一筋の希望を描いた。そうすることによって、人々にたった一つでも小さくてもいいから何か希望をもつてほしいということを伝えたかったのかもしれない。

図11 生徒Dの批評文(一部を抜粋)

このように、生徒は対話を通して自分の追究を他者の読みや考えと関連付けながら、作品の主題や人物の意味について考えを広げ、読みを深めていった。生徒アンケートからも、「班で交流することで、それぞれの考えがつながり、作品についての理解が深まった」「他の人の意見を聞いて、自分の問いに関連付けることができた」といった声が聞かれた。

③ まとめる(7時間目)

「まとめる」過程では、批評文を読み合った後、読書の意義について考えるとともに、単元全

体の振り返りをした。

単元を通して、読書の意義に対する生徒の捉え方に変化が見られた。授業前に行った読書の意義に対するアンケートでは、

「新しい漢字や言葉を覚えられる」「読解力や表現力が身に付く」といった、主に言語技能に関する記述が多く見られた。一方、追究後には、「何かをする原動力や教訓となる言葉を得ら

れる」「自分は過ごしていない社会の体験・想像ができる」「社会や人の在り方を考える材料になる」といった記述が多く見られるようになった(図12)。作品を読み深め、自分の考えを形成する学習を通して、読書の意義について自分なりの言葉で表現でき、読書が自分の生き方や社会との関わりを支えてくれることを実感できた様子が見られる。

また、単元の振り返りでは、「ただ文を読むのではなく、言葉や情景一つ一つに作者が伝えたいことがある」といった記述など、登場人物の意図や表現の意味に着目した振り返りが多く見られ、批判的に読むことの大切さに気付いている様子が確認できた。特に、小説に苦手意識をもっていた生徒が「読み方が分かって楽しかった」と振り返っており、読み方を手掛かりに文章に向き合おうとする姿が見られた(図13)。

農村の人々は、ルントウの話にとっても共感しているくらいだと思った。
「希望」の場面を、苦しい生活を支える糧にしている人もいる。
読書をすることで、何かをする原動力や教訓となる言葉を得られたり、自分は過ごしていない社会の体験・想像ができて良かった。

当時の人々は「歎嗚」を読んで希望を目指すために、みんな同じことに向かい、希望の道をつらうと考えていたと私は思う。また、読書には、作者などの考えを想像し、社会や人の在り方などを考える材料にしていくことにも、つなげていくことができるのだと思います。

図12 読書の意義についての記述

【単元の振り返り】

- 友達の批評文を読んで、自分にはない視点や疑問が知れて楽しかった。登場人物が出てきた意図を考えると、物語を理解する鍵になると思った。
- 最初は言葉が難しく、舞台も中国だったから全然分からなかったけど、読めば読むほど新しいことに気づき、どんどんおもしろさが増していった。一つ一つの表現にどんな意味があるのか考えることが大切。
- いろいろな登場人物の視点から中国の様子を知ることができた。小説が嫌いだったけど、読み方が分かって読むのが楽しくなった。

図13 単元の振り返りに見られた記述

2 成果

今回の実践を通して、本研究で目指した生徒像である「自分の問いを出発点に、自分の力で文章を読み深める生徒」の姿に近づいていく様子が、実践の中で具体的に見られた。生徒は、教師から与えられた課題に沿って読むのではなく、自分の問いを手掛かりに、叙述に立ち返りながら主体的に読みを深めていた。

まず、疑問や違和感を基に自分で問いを立て、本文に何度も立ち返って読みを確かめようとする姿が多く見られた。その後、読みの観点を自ら選択し、叙述に基づいて批判的に読む姿が見られるようになり、対話を通して他者の読みと自分の読みを結び付け、人物や表現、社会背景を関連付けながら、作品を多面的に捉え直そうとする学びへと広がっていった。

追究する過程では、読みを確かめたい、深めたいという必要感から、便覧や掲示などの資料を主体的に参照したり、辞書を用いて言葉の意味を調べたりするなど、生徒が自ら手立てを選択しながら学びを進めるようになった。このことから、自分の問いをもつことが、学びを持続させ、読みを深めていく原動力となっていた。

生徒の振り返りやアンケートからも、「自分で問いを立てて考えたことで、今までより深く読めた」「友達と話して、自分の考えを見直すことができた」「答えを教えてもらうのではなく、自分で考えるのが楽しかった」といった記述が多く見られた。教師の関わりについては方向付けを行い過ぎているのではないかという迷いもあったが、これらの記述から、生徒が自分の力で読みを深め

ようとする学びが成立していたことがうかがえた。

3 おわりに

(1) 所感

今回、実際に学びを生徒に委ねてみて、生徒は自分で学ぶ力を十分にもっているのだと改めて実感した。国語が得意な生徒だけでなく、これまで苦手意識をもっていた生徒も生き生きと学ぶ姿が多く見られた。特に印象的だったのは、生徒一人一人が、自分なりの問いを出発点に叙述を根拠にしながらかしを深め、教師の想定を超える視点や解釈を生み出していたことである。このような学習形態にすることで、これまでの教師主導の授業では見えにくかった生徒の思考の過程や深まりが、顕著に表れるようになった。実際に授業を参観した教員からも、「子供は思っている以上に力があり、それを発揮する場面が増えた」という声が聞かれ、生徒が自分の問いを基に考えを広げ深めていく姿が授業の中で多く見られたことが評価されていた(図14)。

一方で、基礎的な読みや語彙のつまずきが見られる場面もあった。しかし、生徒は必要感をもって辞書を引いたり資料を参照したりするなど、自ら解決しようとする姿も見られた。生徒に学びを委ねることで、一人一人の思考やつまずきがより見えるようになる。だからこそ、その学びを支える教師の見取りと適切な支援が、これまで以上に重要になると感じた。

(2) 課題

本実践を通して課題も明らかになった。

一つ目は、学習に必要な資料や情報の提示の仕方である。「今の自分は何を使えばよいのか」が分からず、学習が一時的に停滞する生徒も見られた。資料や情報を、必要な場面で適切な手立てにたどり着けるよう、提示の仕方をより工夫する必要があると感じた。ただし、同じ形態の授業を一度経験していたことで、前回よりも学習環境をスムーズに活用できていた生徒も多く、学び方に慣れ、積み重ねていくことの可能性と重要性も確認できた。

二つ目は、交流の広がりである。自由に交流する時間を設定したものの、「もっと他の人の考えを知りたい」という声も聞かれた。今後は、交流の時間を確保できるよう単元デザインを工夫したり、ICTを効果的に活用して他者の考えに触れやすくしたりするなど、より多様な他者参照が可能となる学習の在り方について検討していきたい。

(3) 今後の展望

私自身、これまで、「故郷」のような長文で読み応えのある作品を扱う単元を生徒に委ねることは難しいのではないかと考えていた。しかし生徒たちは、これまでに学んできた読み方や読みの観点を手掛かりにしながら、自分の問いを出発点として、主体的に文章を読み深めていった。単元終了後のアンケートには「テストにも出なそうな、物語に隠された秘密を知れてとにかくワクワクした」「普通の授業より、分かったという達成感が大きく、もっといろいろな文章でやってみたい」といった声も見られた。

この実践を通して、自分の中に問いをもち、選択・決定しながら学ぶことで、学びが生徒にとって自分事になっていくことを改めて実感した。「分かった」「楽しい」という実感を教師が与え

授業を参観させてもらって、子供たちの取組がすごくよかったので自分でも取り入れるようになりました。自分で問いを立てて、それに対する追究をすると、子供たちはみんな、自分の問いを解決しようとするときに主体的に授業に取り組んでいるように見えました。また、そういった活動をすることで、本文や資料といった、文章と向き合う時間がすごく増えたなと思いました。それがいいなと思ってやってみようと思いました。

今回のことを通して、自分が長年やってきた授業のスタイルもあるけれど、でもそこは変えなくてはいけなかったし、アップデートしていかなければいけないなと思いました。そこに自分もチャレンジしてみたら、子供たちは自分が思っていた力があるし、それを発揮する場面と、教師がそれに気付ける場面、見取れる場面が増えたと思い、勉強になりました。

図 14 参観していた教員の声

るのではなく、生徒自身がつかみ取っていく学びへと、自身の授業観が大きく転換する契機となった実践であった。今後も、生徒が自分の問いを出発点に、自らの力で読みを深めていける授業づくりを継続していきたい。

<参考文献>

- ・文部科学省(2018) 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020)
『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 国語』 東洋館出版社

<担当指導主事>

塚田 裕香 西原 和久