

[国 語]

# 問いづくりから始まる学習者主体の国語科授業の在り方

- 6年「風切るつばさ」の実践から -

原 寛一\*

## 1 問題の所在

国語科は、子どもたちが日頃使う言語を取り扱う教科である。日常生活と言語を切り離して考えることは難しい。例えば、よりよい人間関係を築く上では、「言語」を媒体として自分の情報を伝えたり、相手の情報を聞き出したりする。また、自分の生活をより豊かにするために、「言語」で表された本を読み、本の世界に浸ったり、「言語」で表された説明書などを読み、生活の利便性を高めたりする。私たちは、「言語」が存在する環境の中で常に「言語」を使って生活をしており、身近な存在であると言える。しかし、国語（特に文学や説明文）の学習になると、苦手意識をもったり、中には拒絶反応を示したりする状況を目にする。令和6年度に担任をしている6年生児童24名に国語に関する意識調査を行った（表1）。好き嫌いを問う質問では、学級の33%、得意不得意を問う質問では、50%の児童が否定的な回答をした。この結果から普段の国語科授業と言語生活の結びつきが弱いことが伺える。竜田（2014）は、国語教育目標論の立場から近年の国語教育の抱える問題点として以下3点を挙げ、指摘している。

表1 国語に関する意識調査

①物語文や説明文を読むことは好きですか。			
とても好き	まあまあ好き	あまり好きではない	嫌い
2人	14人	6人	2人
②物語文や説明文を読むことは得意ですか。			
とても得意	まあまあ得意	あまり得意ではない	苦手
1人	9人	12人	2人

①学習者の国語科に対する学習意識の等閑視 ②国語科授業の方法化・技術化 ③国語科授業と言語生活の結びつきの希薄化

問題点から、指導者が学習者に「どう教えるか」という方法論が先行してしまい、学習者が主体的に言語に関わる機会を制限している現状が見えてくる。結果、国語科授業と言語生活の結びつきが希薄化してしまっていると推測できる。

学習者が主体的に読みの学習を進めるにあたり、問いがもたらす効果については様々な論者が指摘している。松本・西田（2020）は、「読みの学習を子どもたちが主体的に推進するためには、問いの要件を満たす学習課題を自らが作り出し、自主的に読みの交流を行って、批評に至るような学習を、子どもがデザインし実施できればよい。」と述べている。また、白坂・香月（2024）は、『『子ども主語』の学びとは、子どもが問い、子どもが自らの問いの答えを導き出し、さらに子どもが問う学びのことである。』と述べている。つまり、指導者発の学習課題を提示し、読みの授業を構想していく指導者主導の展開から、学習者が抱いた疑問などをもとに、学習者発の学習課題から読みをスタートさせる授業を構想していく学習者主体の展開に変えていく必要があると言える。

国語に関する意識調査において、否定的な回答をした児童の自由記述欄に目を向けると、「読むことが苦手、嫌い、面白くないから。」「文章が長く、文字がたくさんあるから。」「答えがはっきりせず、1回読んだだけで分からないから。」「問われていることに正しく答えたり、まとめたりすることが難しいから。」などがあつた。読むことに苦手意識のある児童は、作品から情報を取り出すことに重きをおいた読みをしようとしていることが分かる。山元（2014）は、Vipond&Huntの研究における読みの様式として、以下の3つを挙げている。

- ・〈情報駆動〉の読み：読者の主な目的が、作品から学んだり、情報を取り出したりすることにある読み
- ・〈物語内容駆動〉の読み：読者の主な目的が、作品に描かれた世界を「生き延びる」ことに置かれるような読み
- ・〈要点駆動〉の読み：作品の「評価構造」に基盤を置きながら、作品の話題を探る読み

山元は、〈情報駆動〉の読みと〈物語内容駆動〉の読みを否定するわけではないが、それぞれの読みが〈要点駆動〉の読みに至ることを重視している。また、〈要点駆動〉の読みと他の2つの読みの違いを、「読みつつある文章の枠を超える読みであり、作者と読者との協働によって成り立つ読み」と述べている。つまり、授業者として学習者の読みを〈要点駆動〉の読みに誘うことが、読みの深まりの自覚化につながり、主体性を発揮するための素地となり得る。

以上の知見から、国語科授業と言語生活の結びつきを強めていくためには、学習者が主体的に読みの学習を進めなが

\*南魚沼市立石打小学校

ら、言語を情報として捉えるだけではなく、テキストの枠を超えて作品の話題を探るような読み（〈要点駆動〉の読み）を行い、「読みが深まった」と実感できるような国語科授業であることが望ましいと考える。つまり、指導者主導の「発問・応答」型の授業から、学習者主体の授業に関する理論や方法（本研究では問いづくり）を確立し、学習者が国語科授業で学んだ素養を、日常生活で上手く活用できたり、「言語」を用いることの良さを実感できたりする姿を目指していく必要性が見えてくる。

2 研究の目的

本研究では、学習者が作成した問いを学級で検討し、授業で取り扱う問いを決定する。実際の学習者の記述と発話記録に基づいて、読みの深まりを分析し、学習者が作成した問いが読みの様式に与える影響について明らかにしていくことで、学習者主体の授業に関する理論や方法の1つとして問いづくりが有効かどうかを検証する。

3 研究の方法と検証

(1) 問いの作成と検討

本研究では、学習者自らが問いを作成し、読みの学習を進める。第4時では、みんなで読み合いたい問いを4人グループで作成する。その後、複数作成された問いを全体で検討し、3～4つの問いに絞る時間を設定する。その際、学習者は、問い同士の類似性やつながり（Aが解決できれば、Bも解決できる）、中心人物の変容に関わるかどうかなどを検討材料として話し合いを進めていく。以下に示すものが、検討を通して決まった問いである。

①なぜカララは黙っていたのか。
②なぜカララは最後にクルルのもとへ来てくれたのか。
③なぜクルルは飛べなくなったのか。飛べるようになったのか。

上記の問いを松本（2020）の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」（表2）に基づいて検討する。

表2 読みの交流を促す〈問い〉の要件

要件	要件の定義
a 表層への着目	テキストの表層の特徴に着目する問いであること。
b 部分テキストへの着目	部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること。
c 一貫性方略の共有	部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略が共有されていること。
d 読みの多様性の保障	読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれていること。
e テキストの本質への着目	想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所に関わるものであること。

(2) 検証方法

学習者の読みの深まりを分析・考察していくにあたっては、山元（2014）が示す読みの様式を用いて、学習者の記述を分析し、第1時の読みの様式と第8時（最終時）の読みの様式の人数を数値で表す。さらに、第8時において〈要点駆動〉の読みの実相が確認できた学習者を3名抽出し、第5時（問い①の読み合い）、第7時（問い③の読み合い）の読みの様相を、実際の記述と授業の発話記録から分析し、学習者の立てた問いが、読みの様式の変容にどのような影響を与えたかを考察する。また、山元（2014）は、〈要点駆動〉の読みは、①「結束性を求めて読む」方法、②「物語の表層に注目する」方法、③「作品を、作者・語り手・登場人物の間のやりとりとして読む」方法の3つの方法から生まれるとしている。従って、上記①②③に関するメタ認知的変容を見ていくこととする。

4 実践の概要

- (1) 期 間 2024年6月25日～2024年7月8日
- (2) 対 象 M市立I小学校 6年生児童24名
- (3) 教 材 「風切るつばさ」木村裕一
- (4) 単元計画 右表（表3）

第5時～第7時の問いの読み合いの授業では、①自分の考えをつくる（個人追求と協働追求を往還させながら）、②全体共有、③振り返り（改めて問いに関する考えや感想を書く）というサイクルを基本とする。

表3 単元計画

次	時	学習活動
1	1	・範読 ・初発の感想書く
	2	・物語の設定（登場人物・時・場）を押さえる
	3	・冒頭と結末を比べて読む
2	4	・問いの作成と検討
	5	・問い①の読み合い
	6	・問い②の読み合い
	7	・問い③の読み合い
3	8	・主題を考える ・単元後の感想を書く

## 5 実践の様相と考察

### (1) 第1時と第8時の読みの様式の変容

第1時では、範読後、初発の感想を書く活動、第8時では、物語の主題を作成し、単元を終えての感想を書く活動を設定した。学習者の実際の記述に基づいて、〈情報駆動〉の読み、〈物語内容駆動〉の読み、〈要点駆動〉の読みのどの様式に該当するかを分析した。以下に集計した結果（表4）と実際の記述を示す。実際の記述に関しては抽出児3名のものを取り上げる。

表4 第1時と第8時の読みの様式の変容

第1時			第8時		
読みの様式	人数（人）	割合（％）	読みの様式	人数（人）	割合（％）
〈情報駆動〉の読み	4	17	〈情報駆動〉の読み	1	4
〈物語内容駆動〉の読み	17	71	〈物語内容駆動〉の読み	7	29
〈要点駆動〉の読み	2	8	〈要点駆動〉の読み	15	63
欠席者	1	4	欠席者	1	4
合計	24	100	合計	24	100

抽出児	第1時	第8時
A	この物語を読んでみて、私はあまりいい印象をもちませんでした。なぜなら、クルルは悪気があって、カララにえさをあげるために羽ばたいたわけではないのに、厳しい言葉をかけたり、仲間外れにしたりしていたからです。そして、そのカララも黙ってみんなの中に混じっているのは、クルルがかわいそうだと思います。なぜ仲間が殺されたのをクルルのせいだと決め付けて仲間外れにしたのか疑問に思いました。	私は「かけがえのないものを大切にすること」が大事だと思いました。自分のかけがえのないもの、クルルで言えば「つばさ」。つばさはクルルの成長や気持ちを表していると思います。自分にとっては何だろうと考えるようになったし、何よりも自分を大切にできる生き方をしたいと思いました。物語はつるの話だったけど、このことは、私たちの人間社会でも起こりうるのだと思います。自分がクルルだとしたら、本当にかけがえのないものを大切に、その場を乗り切っていきたいと思いました。始めと終わりでつばさの音の感じ方が全然違っているところが面白いと思いました。それだけクルルの気持ちが大きく変化したことを表しているんだと思います。
B	ぼくは、「風切るつばさ」はとてもいい話だと思います。なぜなら、クルルが仲間殺しの犯人扱いをされてしまったって病んでしまっているところに、カララが来てくれて、何も話さずにそばにいてくれて、最後は一緒に飛んでくれたところに、カララのやさしさを感じたからです。なぜクルルが飛べなくなってしまったのか、なぜカララは最後に来てくれたのか不思議に思いました。	生きることはとても苦勞をすることもあるし、難しいことなんだということを、この「風切るつばさ」の話から学びました。なぜなら、クルルがそんな気はなかったのに、みんなに仲間殺しの犯人として責められて、飛べなくなるくらい病んでしまったからです。生きることは、とてもパワーのいることだと思います。けれど、最後にクルルの気持ちが晴れて、死なずにいれたのも、ほっとしたけど、一歩間違えると大変なことになってしまう危機感ももちました。「雑音」や「心地よい音」など、つばさの音や、挿絵の色使いでクルルの気持ちを表現しているところがとても面白いと感じました。
C	えさをあげるというクルルのやさしさだったはずなのに、クルルのせいでキツネにおそわれたと思われて、仲間のつるがひどいと思いました。またクルルをおいていき、クルルを死なせるような行動をとっていることが信じられないと思いました。クルルの心が折れるような悲しい話だったけど、また飛ぶことができ、群に戻ることもできたんじゃないかと思います。	人との関係でたまにけんかをしてしまうなど、関係性が悪くなってしまう時があります。ちょっと崩れてしまうと、自分の性格までも変わってしまうことがあります。自分を大切にしないと、すぐに自分がこわれてしまいます。本当の自分ではなくすると、人間関係も乱れてしまいます。自分は自分のままで生きることが大切だと感じました。クルルは仲間が殺されて関係が悪化し、仲間外れにされてしまいました。そのせいで自分が嫌いになってしまいました。そこからも仲間と関係は大事だと思いました。自分のことが嫌いになったから飛べなくなったんだと思います。そう簡単に自分を捨ててはいけなくと学びました。この物語は、クルルの心が折れてしまったけど、そこからカララが来て勇気づけられ、前向きに飛ぶことができたので、とてもよい結末だったと思います。

第1時では3名ともテキストの物語内容（ストーリー）に焦点を当てて自分の感想を述べているところから、〈物語内容〉を駆動していることが分かる。第8時では、抽出児Aは、物語内容を理解し、テキストから学び取った情報を自分に引き寄せて考えたり、人間社会と重ねて考えたりしている。また、「つばさの音」に関する叙述に着目して登場人物の気持ちの変化を読み取り、表現の効果を捉えている。物語の全体像から「つばさ」に込めた作者の思いを感じ取り、意味付けているところから、〈要点〉を駆動させていると言える。抽出児Bは、物語内での出来事の展開を通して「生きることは苦勞する、難しい。」と記述し、クルルの心情に寄り添い、〈物語内容〉を駆動していると分かる。しかし、「一歩間違えると大変なことになってしまう危機感をもちました。」という記述から、作者からの「命や相手を思いやった言動の大切さ」を感じ取っていることが分かる。また、「雑音」や「心地よい音」などのテキストや挿絵に注目しており、表現の効果を捉えているところから、〈要点〉を駆動させていると言える。抽出児Cは、物語内容から人との関係性に着目し、作品構造を評価しながら読みを深めていることが伺える。また、第1時では、物語内容に関して否定的な捉えをしていたが、カララに勇気づけられ、前向きに飛ぶことができたクルルの変容を根拠に、「よい結末」と作品を評価しているところから、〈要点〉を駆動させていると言える。物語内容を純粋に楽しみ、登場人物に自我関与したり、共感的・批判的に感想をもったりする読み（〈物語内容駆動〉の読み）は、学習者が「言語」に興味・関心をもつために大切な読みのスタンスである。それだけにとどまらず、言語表現の効果を感じながら読んだり、作品のテーマ性を探り、作品構造を評価しながら読んだりする（〈要点駆動〉の読み）経験は、学習者の言語感覚を養い、言語生活を豊かにしていく重要な読みのスタンスであると言える。

### (2) 第5時の問いの検討、記述と発話の分析

第5時で取り上げる問い①を松本（2020）の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」に基づいて検討する。



表5 問い①「なぜカララは黙っていたのか。」の検討

要件	充足	理由
a 表層への着目	○	「そんな言い訳などおしつぶされそうな雰囲気」に、カララはだまらしかかった。」とあり、表層の特徴に着目させている。
b 部分テキストへの着目	○	部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
c 一貫性方略の共有	△	部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略が共有される可能性はあるが、学習者の生活経験によって、状況の文脈に依存した答えを出すことも予想される。
d 読みの多様性の保障	△	読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっているとも言えるが、学習者の生活経験等に左右されることが予想される。
e テキストの本質への着目	×	想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所に関わるものではない。

抽出児の全体共有後の振り返りの記述は以下の通りである。

抽出児	全体共有後の振り返り
A	カララがだまっていた理由は、自分が責められるのが怖かったし、自分も仲間殺しの犯人扱いされるかもしれないという思いがあったと思います。私だって、そんな状況だったらだまっていたと思います。つるの話だけど、実際の生活の中でも起こるかもしれない話なので、カララを全面否定はできません。クルルもカララも悪くはないと思いました。
B	クルルが責められているときのカララの気持ちを想像すると、何か話したり反論したりすると、自分も仲間にも責められるんじゃないかと思ひ、だまっていたんだと考えました。
C	「言い訳など～」というところから、体の弱いカララにとって、抵抗することは難しかったと思います。そして、「口を開く者さえ～」というところから、カララの言いたくも言えないきまずさが現れていると思います。クルルもずっとだまっていたから、カララもなかなかクルルの気持ちを読み取ることができなかったんだと思います。

抽出児3名に共通して、カララは「クルルをかばいたい。」という気持ちはもっているものの、「おしつぶされそうな雰囲気」だったことを根拠に、なかなか言い出しにくい状況だったこと、仮にクルルをかばっていたら、自分もクルルと同じように仲間から責められたり、仲間外れにされたりするのではないかという恐怖心があったと記述していることから、カララの心情に寄り添い、〈物語内容〉を駆動していることが分かる。その中でも、抽出児A・Cは、〈要点駆動〉の読みの様相が見られた。抽出児Aは、カララに自我関与しながら、登場人物との対話を通して心理や行動を分析的に捉えており、〈要点〉を駆動していると言える。抽出児Cは、複数のテキストを取り上げ、結び付けながら、多角的な視点でカララの心情や行動の意味を捉えている。物語の語り手や登場人物との対話を繰り返し行っており、〈要点〉を駆動していると言える。しかし、学級全体の読みの傾向としては、〈物語内容〉を駆動させる学習者が多数であった。物語で起こる事件（仲間が殺され、中心人物が犯人扱いされる。）のインパクトが強く、登場人物の置かれている状況に学習者自身が身を置き、共感的に心情を想像しながら読み進める姿が見られた。以下に、学習者が物語内容に没入しながら読みを形成していく様相を発話記録から見ていく。

【全体共有の場合】 ※アルファベットは学習者、数字は発言回数を表す(A, B, Cは抽出児, Tは指導者)。			
D1	p79の左から3行目に書いてある「雰囲気」?こんな言い訳おしつぶされそうな雰囲気って書いてあるから、言い出すのが気まずいっていうか、言ったら○○さんが言ったように自分も何かをされるっていうのも怖かったんじゃないかなって思いました。	T2	自分が責められたらどうしようって思いもあったけど、どうしていいかわからない気持ちもあったんだね。Cの気持ち分かる? ※みんな共感する。
T1	この「おしつぶされそうな雰囲気」ってどういうこと?	C2	おれもよくある。
D2	沈黙っていうか……。	F2	あるある。結構ある。そういう時。
E1	重い空気。	G1	あるよね。
F1	圧がすごすぎる。	D3	おしつぶされそうな雰囲気って…よく何か……。
A1	めっちゃ気まずい。	H1	めっちゃプレッシャーがかかる時。
E2	複雑な気持ちだと思う。理由はえさを分けてもらっているけど、おしつぶされそうな雰囲気とか、もし味方になっても体が弱いからどうにもできないと思ったんだと思う。	T3	おしつぶされそうな雰囲気の時ってよくあるの? ※みんな「あるあるある!」と反応
C1	p79の左から3行目、クルルは黙るしかなかったってところから、やっぱりカララもクルルのことを見ていたと思うけどクルルは何も言わなかったと思う。だから結局、かばうとかそういうのが、どうすればいいだろうという気持ちになったんだと思う。	I1	えー何かね、罪悪感がすごい。みんなから責められて。
		F3	プレッシャーってのもあるし。
		C3	人が大事な話をしてる時に、トイレから帰ってくる時くらいきまずい。
		H2	先生なら分かると思うけど、野球でエラーした時みたいな。
		F4	おー、それちょっと分かるかもしれない。

学習者は全体共有の中で、「おしつぶされそうな雰囲気」が、カララの行動に制限をかけ、「黙る」という行動を選択したと結論付けている。T2の問い掛けから、カララと学習者自身の具体的な生活場面を重ねて述べており、よりカララの心情に寄り添い、共感的思考を抱いている。テキストの情報やテキスト同士の情報をつなげて、登場人物との対話を繰り返し広げている様相が確認できるが、学習者の生活経験に依存した読みが展開されていると捉えることができる。従って、学習者の立てた問いが〈物語内容駆動〉の読みへ誘う問いと評価できる。また、物語の内容から抜け出せず、作品の「評価構造」に基盤を置きながら、作者と対話し、作品の話題に迫る読みとはならなかった。つまり、読みの交流を促す〈問い〉の要件「e テキストの本質への着目」の欠如が、上記のような読みの形成過程を推進したと考えられる。物語の内容にどっぷり浸かり、物語世界を楽しんだり、登場人物に共感したり、反論したりする経験は必要不可欠である。同時に、物語を俯瞰的に観察し、見えざる作者と対話をしながら、表現の工夫を感じたり、作品構造を評価したり、テーマ性を探ったりする読みを、小学校高学年段階で身に付けさせていきたい。これは、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編「C読むこと」における「エ 人物像や物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。」と重なる。

## (3) 第7時の問いの検討、記述と発話の分析

第7時で取り上げる問い③を、松本（2020）の「読みの交流を促す〈問い〉の要件」に基づいて検討する。

表6 問い③「なぜクルルは飛べなくなったのか。飛べるようになったのか。」の検討

要件	充足	理由
a 表層への着目	○	「ある朝、クルルは飛べなくなっていた。～」、「そのしゅんかん、クルルは～」とあり、表層の特徴に着目させている。
b 部分テキストへの着目	○	部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
c 一貫性方略の共有	○	部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略が共有されている。
d 読みの多様性の保障	○	読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれている。
e テキストの本質への着目	○	中心人物の変容に関わる問いであり、想定する作者との対話を可能にするような勘所を指定している。

抽出児の全体共有後の振り返りの記述は以下の通りである。

抽出児	全体共有後の振り返り
A	クルルが飛べなくなったのは、仲間殺しの犯人のように扱われ、仲間へ責められ、ひとりぼっちになってしまったからだと思います。人間社会でいう“いじめ”が起きてしまい、クルルにはとてもストレスになってしまったと思います。クルルが飛べたのは、カララを守るための行動だと思います。クルルが羽ばたかなければ、カララは死んでしまっていたし、カララを守ったクルルはすごいと思いました。この問いはいい問いだと思ったし、いろいろな問いの解決につながるし、主題にも直結していると思います。カララが悪いわけではないけど、クルルは自分の大切な人を守るために勇気を出して行動に移しているところがすごいと思いました。思っているだけでなく、行動に移すことの大切さを伝えたかったんだと思います。
B	この問いは、クルルの変容を捉えることのできるいい問いだったと思います。飛べなくなったクルルはいろいろなことが嫌になって、メンタルが崩壊してしまっただと思います。飛べたクルルはカララの覚悟（何も言わずにただじっと隣にいる）によって、少しずつ心が解けていって気持ちが前向きになったんだと思います。今まで雑音に聞こえていたつばさの音が大きく変わっているのがクルルの心情の変化をよく表現していると思います。気持ちの伝え方は話すことだけではないと感じました。
C	飛べなくなった理由は、仲間から責められたり、周りにはだれもいなくなったりして、メンタルがけずられてしまったからだと思います。しかし、カララのため、自分のために「生きる」と決め、キツネにおそわれた時、行動に移すことができたから、飛ぶことができたんだと思います。自分を責めることで、自分のことが嫌いになってしまうことは、今まで経験したことがあり、クルルの気持ちにとっても共感します。しかし、「生きる」ことを諦めず、苦難を乗り越えて前向きに考えることはとても大切なことだと思いました。この問いは、生きる上で大切なことに気付くことができるいい問いだったと思います。

抽出児Aは、テキストを根拠に飛べなくなった理由と飛べるようになった理由を述べている。また、本時の問いが様々な問いとつながることや主題につながることに目を向けている。クルルやカララの行動や心情をメタ認知的に分析し、作者が読者に伝えようとしている価値を感じ取っており、〈要点〉を駆動させていると言える。抽出児Bは、表現の効果（こいつ覚悟しているんだ。クルルの心が少しずつ解けていく気がした。みっともない雑音、こちよリズムで）に着目しながら、中心人物の変容を捉えている。また、問いを客観的に評価したり、作者との対話をしたりしており、〈要点〉を駆動させていると言える。抽出児Cは、飛べるようになった理由を物語の根底に流れる「生きる」というテーマから、登場人物の心情と自分の今までの経験を重ねて述べている。そして、本時の問いを「生きる上で大切なことに気付くことができる問い」と評価し、作品の話題を探る読みを行っており、〈要点〉を駆動させていると言える。学級の読みの傾向としても、〈要点〉を駆動させている学習者が第5時と比べると増加した。学習者の立てた問いが中心人物の変容を捉えるものであったことから、変容前後の心情をテキストの表現や物語内容に着眼して作品のテーマを探ろうとする読みを誘発したと推測できる。結果、想定される作者との対話が可能となり、学習者の立てた問いが〈要点駆動〉の読みへと誘う効果をもたらしたと考えられる。以下に、学習者が中心人物の変容を捉えながら、物語のテーマ性に着目して読みを形成していく様相を発話記録から見ていく。

【全体共有の場面①-飛べなくなった理由を考える-】※アルファベットの数字は発言回数を表す（A, B, Cは抽出児, Tは指導者）。	
J1 クルルが仲間とかに責められて、たった一羽でいるしかなかったみじめな自分を、自分で責めて、みんなと飛ぶのがつらくなったんだと思う。	G1 ぼくの考えは、クルルは自分が飛べないとカララが死ぬということを考えて、キツネが襲ってきた時には、カララのためにも飛べないと思ったんだと思う。
K1 クルルがえさを食べなくなってうずくまっていたから栄養不足？	T2 自分のためではなく、カララのためってこと？ ※共感を示す。
L1 やっぱみんなと飛ぶのがつらくなったからが1番だと思う。	B1 自分のためもそうだけど、カララのためにもだと思ふ。
M1 その原因は、仲間殺しの犯人扱いをされたことだよ。	O1 ぼくもNさんと一緒に、キツネが飛びかかった時に、突き飛ばすように飛んだからだと思う。
A1 自分を責めて、自分が嫌いになった証拠に、自分のつばさの音がみっともない雑音に聞こえているよ。	T3 キツネがいなかったら、飛ばなかったのかな？（その通り！重要な人物だと思う。）
E1 仲間へ責められたり一人ぼっちになったらストレス感じるよね。	P1 クルルの心が少しずつ解けてきていて、でもそれだけでは飛べなくて、きっかけをつくってくれたのがキツネだと思う。
F1 p80の7行目の「こんな自分が嫌だ～」って書いてあるから、相当だったんだと思う。	T4 どうしてクルルの心は解けていったのだろう？
T1 クルルは仲間からも責められるし、自分でも責めてしまっただね。	H1 クルルが何も言わずにずっと隣にいて、覚悟を示したから。
F2 だめな自分を認めている感じ。	Q1 繰り返しになるけど、カララの行動とキツネの行動が重なって飛べたんだよ。
C1 みんなの意見をまとめると、いろいろなことがあって、クルルのメンタルが崩壊してしまっただと思う。気持ちの問題かな。（中略）	A2 要するにカララを守りたい気持ちが強かった。
	C2 カララの優しさや底力を感じるね。
	A3 だから、つばさの音も変わったんだね。
【全体共有の場面②-飛べるようになった理由を考える-】	
N1 クルルの心が解けていって、キツネが来た時にカララを突き飛ばして、そのついでに自分も空に舞い上がったんだと思う。	N2 心が大きく変わった感じ。飛ぶって楽しい、生きることの素晴らしさを感じられるようになったんだよ。

学習者は全体共有の中で、物語内容を捉えながらクルルの気持ちに寄り添い、共感的に心情を想像している。対話を通して、C児がまとめているように、飛べなくなった理由を気持ちの問題と捉えている。また、飛べるようになった理由を、カララの行動とキツネが襲ってきたことの2つと捉えている。どちらか一方ではだめで、互いが関係し合っているような結末になったと読みを形成していることが分かる。全体共有後半では、カララの行動の真意を評価しながら、

あえて何も話さずいたことでカララの思いや覚悟が伝わったとし、気持ちの伝え方には様々な方法があることや、友達のために行動することが自分の行動や気持ちを大きく変容させることなど、物語の全体構造の中から、作者の語りうるメッセージを受け取っている。学習者の立てた問いが、〈要点駆動〉の読みへ誘う問いと評価できる。本時で扱った問いが「読みの交流を促す〈問い〉の要件」を全て満たしていたこと、中心人物の変容を捉える問いであったことが要因と考えられる。

6 成果と課題

本稿における成果は以下の2点である。

(1) 第1時と第8時の読みの様式を比較すると、〈要点駆動〉の読みに誘われた学習者の増加が認められた。「問いづくり」という言語活動を行うことで、第5時から第7時で扱った問いの「読みの交流を促す〈問い〉の要件」の充足具合に関わらず、一定の読みの変容が認められたことは、本研究の成果と言える。「問いづくり」の学習において、学習者が提案する問いが初めから質の高いものであるとは限らない。複数の問いを比較、検討していく過程で、問いの質が高まり、読みの交流を促す〈問い〉に近づいていくことが明らかになった。また、「問いづくり」の学習それ自体が、物語をメタ認知的に捉え、登場人物や語り手、作者との対話を繰り返していく営みであり、〈要点〉を駆動させて読む足掛かりとなっている。

(2) 第5時と第7時で取り上げた問いについて、「読みの交流を促す〈問い〉の要件」の充足具合と学習者の読みの様式は以下(表7)の通りである。要件を全て満たしている問いでは、読みの形成過程に変化が生じ、その後の振り返り時の読みの様式にも違いが見られた。指導者の「どう教えるか」という方法論的側面も大事であるが、学習者主体の授業展開を追究していった時に、「読みの交流を促す〈問い〉の要件」を満たす問いを立て、読みを深めていくことの重要性が見えてくる。

表7 「読みの交流を促す〈問い〉の要件」の充足具合と学習者の読みの様式

第5時					第7時				
要件	充足	読みの様式	人数	割合	要件	充足	読みの様式	人数	割合
a 表層への着目	○	情報駆動	0	0	a 表層への着目	○	情報駆動	1	4
b 部分テキストへの着目	○	物語内容駆動	19	79	b 部分テキストへの着目	○	物語内容駆動	9	38
c 一貫性方略の共有	△	要点駆動	4	17	c 一貫性方略の共有	○	要点駆動	12	50
d 読みの多様性の保障	△	欠席者	1	4	d 読みの多様性の保障	○	欠席者	2	8
e テキストの本質への着目	×	合計	24	100	e テキストの本質への着目	○	合計	24	100

最後に本稿における課題と今後の展望について述べて終わる。

(1) 成果では、「問いづくり」という活動自体が、物語をメタ認知的に捉え、〈要点〉を駆動させて読む足掛かりになると主張した。しかし、授業で取り上げた問いには質の差(要件の充足具合)が見られた。問いの作成段階でどのような視点で問いを作るのか、検討段階で第5時で扱った要件を満たさない問いと、第7時で扱った要件を満たす問いがどのような学習者の対話の中で生まれたのか、発話記録に基づいて学習者の思考過程を分析し、授業の在り方を整理していく必要がある。

(2) 第1時と第8時の読みの変容(表8)を見ると、一定の成果が認められる。しかし、本実践において、読みの様式に変化が見られなかった学習者(表8網掛け部分)がいる。物語内容を純粋に楽しむことは、言語生活との結びつきを感じる上でスタートラインと言える。〈物語内容〉を駆動させながらも、学習者が「読みを深める」という観点から、「問いづくり」という授業の在り方や一授業をどうデザインするか検討するという方法論的立場を追究するとともに、学習者が主体性を発揮していくために、学びの文脈を丁寧に見取り、どのような助言やフィードバックをしていくかという指導者の関わり方や出方に磨きを掛けていく必要がある。

参考・引用文献

・白坂洋一・香月正登(2024)『リフレクション型国語科授業』東洋館出版社

・鈴木直樹(2020)「問い作りの学習が読みを深める要件の考察」『国語科学学習デザイン』第3巻第2号

・竜田徹(2014)『想像力を育む国語教育』渓水社

・松本修・西田太郎(2020)『〈問い〉づくりと読みの交流の学習デザイン』明治図書

・松本修(2010)「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』

・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』文部科学省

・山元隆春(2014)『読書反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』渓水社

・Vipond&Hunt(1984) *Point-Driven understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading Poetics* 13

表8 読みの様式の変容

番号	読みの様式	
	1時	8時
1	内	要
2	内	要
3	要	要
4	内	要
5	内	要
6	情	内
7	内	内
8	内	要
9	内	欠
10	内	欠
11	内	要
12	内	要
13	内	内
14	内	要
15	要	要
16	情	要
17	内	内
18	内	情
19	内	内
20	内	内
21	内	要
22	欠	要
23	情	内
24	情	要

情：〈情報駆動〉の読み  
内：〈物語内容駆動〉の読み  
要：〈要点駆動〉の読み  
欠：欠席者