

「見方・考え方」を働かせ、問う力、解決する力を育む単元づくり

Creating Units That Utilize “Discipline-Based Epistemological Approach” to Foster Questioning and Problem-Solving Skills

小林康宏

国語科の単元では、冒頭で学習者に「問い」を立てさせ、その解決を目指した展開を行うことがよく行われる。しかし、「問い」が当該の領域の資質・能力の育成に適していないことも多い。そこで本稿では、「読むこと」領域で扱う文学的文章の解釈に焦点を当て、文学的文章を解釈するための「見方・考え方」を働かせた「問い」づくりの在り方を探り、思考ツールを用いた「問い」づくりの方法を考案した。そのうえで、「見方・考え方」を働かせ、「問い」を解決していく単元展開の概要を提案した。

キーワード：見方・考え方、文章読解の原理、共感、思考ツール

1 問題提起

学習指導要領改訂に向け、中央教育審議会教育課程企画特別部会が示した「論点整理」(2025)には、基本的な考え方として「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を『みんな』で育む」と記載されている。「論点整理」の「自らの人生を舵取りする力」に関わり、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ(以下、国語WG)では、その第3回目の会議において、審議を深めるための視点として、「現行の『(思・判・表)考えを形成し深める力』や『(学びに向かう力・人間性等)自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする態度』を自ら問いを立て、言葉で考えを構築し、他者との対話を深める力として強化することが、これからの時代に求められる言語能力の在り方ではないか」と提起されている。ここに述べられていることは、次期学習指導要領のもとで学ぶ学習者が活躍する2040年代を見据える中で、学習者が自律的に考え、自立していく力を付けることが必要であり、そのために国語科においては、まず「自

ら問いを立て」る力を一層高めていくことが求められているということである。「問いを立てる」ことは、現在の学習指導要領でも「学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」(文部科学省 2017)といった主体的な学びを実現するために重要な行為となる。対象と出合った際、「なぜだろう」とか「どうなっているのだろう」といった問いを自らがもつことこそが、学びへの興味や関心を喚起し、粘り強く追究していくことにつながる。しかしながら、実際の国語科単元では次のような現象が起きることは稀ではない。

「生徒の考えを聞いてみたものの、指導を進めるにあたってそれをどのように活用するかに関して明確な計画はなかった」というのは多くの読者にとって身に覚えのあることかもしれない。律儀に生徒の考えを集めたが、単元後に残ったのは付箋の山と未回答の質問ばかりという経験は珍しいことではないだろう(Carla Marschall & Rachel French 2024p.2)

文学的文章を教材として扱う単元の冒頭、学習者に教材を一読させた後、教師は「文章を読んでよくわからなかったことを書きましょう」といったように、文章に対する問

いを出させる。学習者は教材文を読み、「よくわからなかったこと」をノートに書き出す。教師はそれらを分類・整理し、教材文を読む目的を定め、分類・整理した問いを解決することにより、目的の達成を目指す単元を設計し、展開しようとする。このとき、Carla Marschall & Rachel Frenchが述べるように、解決できない問いが数多くあったり、そもそも学習者によっては、問いそのものをつくるのが困難であったりする。

このような状況が生まれるのはなぜか。

Vygotskiyは「生活的・自然発生的概念の習得と科学的概念の習得とは異なる」(Vygotskiy 2003 p.183)と述べている。学習者が学校図書館で物語を借り、家庭で読書をする。このとき、学習者の多くは娯楽の一つとして物語に接している。中心人物の様子・行動・会話を中心にして物語世界を創造していく。娯楽として楽しむ場合、物語世界の創造は誰かに教えられたわけではなく、無意識に行われていく。このとき、疑問に感じることを自覚していくということは稀有であり、むしろ、疑問を感じやすい「空所」や「省略」に関する箇所の意味は読み手が埋めていく、或いは、読み流していく。一方、国語の授業で問いをつくるという場合には、「空所」や「省略」といった、物語のいわば「仕掛け」に敏感になることが求められる。この「仕掛けに敏感になる」ことが、Vygotskiyの述べる「科学的概念」に当たる。ここから、教室で、物語と出合った学習者が問いを作ることができなかつたり、当該の物語を読むことで答えを見出すことができる問いを作ることができなかつたりする要因の一つとして、物語を読むための「科学的概念」の未習得を指摘することができる。物語を読むための「科学的概念」を働かせながら物語を読む。その際生じた「問い」こそが、物語を一層確かに、そして豊かに読むことにつながる。また、物語を読むための「科学的概念」に物語内容を照らし合わせるからこそ、「問い」は生まれる。

そこで本稿では、まず、物語の解釈に適した問いをつくるための手立てを明らかにすることを目指す。ただし、いくら物語の解釈に適した問いが作れたとしても、それを解決していくための方略がなければ、教材を読み取ることはできない。そこで、「問い」づくりと併せ、「学習者が立てた問いを解決するとともに、読みの方略の獲得を可能にする」単元展開の構想を行うことも目指す。

2 問いが生まれる仕組み

はじめに物語の解釈に適した問いをつくるための手立てについて述べる。

「問いが生成されるメカニズム」の一つに「知識欠如仮説(knowledge deficit hypothesis)」(白水ら 2021)がある。これは、『与えられた情報の中に欠落した情報がある』と受け手が知覚した際に問いが生まれる」(白水ら 2021p.9)というものである。白水らは、夏休みの思い出の発表に対して質問することができなかった学習者に5W1Hが空白になっているワークシートを作ることで、多くの学習者が問いを作ることができたという例を挙げている(白水ら 2021)が、与えられた情報の中で足りないものがあるということ学習者が認識するためには、どんな情報が入っていたら十分なのかをあらかじめ認識している必要がある。このことを物語の解釈に当てはめてみると、問いを作ることができない、或いは十分な問いを作ることができない原因として、物語をどのような「見方・考え方」を働かせて読めばよいのかという物語を読み取るための「読解方略」が欠けているのではないかと考えられる。

「読解方略」に関する学校現場の状況について述べる。国語WG(第1回)の中での石井委員の発言の一部を取り上げる。

国語においても、まさに、読み、書く、話す、聞く、言わば総合的な言語活動といったものがあって、その中で国語科の知識・技能として、視点あるいは読解とかの方略、そういったものが付随的に自覚的に学ばれていくという形が学習のプロセスとしてあろうかと思っています。(中略;稿者)この間、学校現場を見ておきますと、国語科は、読解主義を超えるのはいいんですけども、活動が行き過ぎてしまって活動ベースになり過ぎじゃないかと。その中で各単元ごとに活動ベースになって、逆に素材研究もなくなってしまっている。それで読むという経験が非常に空洞化していないかということです。先生自身が、「ごんぎつね」だったら「ごんぎつね」を読む、読み深めるということがないところで、読み深めるということを経験することは難しいんです。逆に言うと、学習指導要領にあるような、言語事項であるとか方略に相当するものであるとか、目標・内容といったものを踏まえて読むと、

先生自身もよく読めた、ということがあって初めて子供たちと一緒に読めるんだと思います。そういうことで言いますと、やっぱり読むということ、読解もそうですが、そういったところ、一番原点のところは空洞化しないように、さらに言うと、物事を深く読み解くということ言えば、読み深めるという経験を確かなものにしていくということが今、改めて求められているのではないかと思います。

指摘されていることは、「読むという経験が非常に空洞化していないかということ」である。言語活動が活性化することそのものは望ましいのであるが、言語活動が活発に行われることそのものが自己目的化し、教材を読み深める、読み味わうといった本来の目的が喪失し、教材を読み取るための方略が身に付かない現状への憂慮を読み取ることができる。併せて、教師側の教材研究力にも課題を投げかけている。教師側の教材文に対する分析が不十分な状態であれば、教材の特徴や本質を捉えた授業展開の実現は難しく、それは学習者が教材文を深く読み、読みの方略を獲得していくことへの阻害となる。

秋田は「読解力が高いといわれる生徒は、自分で読解方略を習得し使用している。これに対して、読解が苦手とされる生徒は、読む処理に手間がかかるために、自覚的に方略に気づいたり、使用したりすることが難しいといわれている」(秋田 2008 pp.101-102)と述べている。教室の中には読解方略をもっている学習者とそうではない学習者が混在している。読解方略をもっている学習者が問いを立て、読解方略をもっている学習者同士で、問いの解決を行っていく。読解方略をもっていない学習者は問いを立てられない、或いは問いを立てても、教材文の解釈に適した問いではない、そして、問いの解決には参加することができない。このような状態でも、授業は展開していく。言語活動が活発に展開されることへの関心に偏り、教材の本質を見抜き、授業に生かすことへの挑戦を怠る教師による国語教室では、あらかじめ読解方略をもっている学習者が問いを立て、あらかじめもっている読解方略を使う姿に頼る。このような状態に陥らず、或いはこのような状態から脱却し、教室内のすべての学習者にその時々に必要な読解方略を手渡し、全員参加で適切な問いを立て、解決していけることが望ましい。問いを作るための手立てを見出すためには、どのようにしたら問いが生まれるのかについて確認する必要がある。

問いが生成されるメカニズムとして「知識欠如仮説(knowledge deficit hypothesis)」(白水ら 2021)を挙げた。他にも白水らは、以下の様な問いが生成されるメカニズムを挙げている。「知識対立仮説(knowledge clash hypothesis)」は「既に持っている知識と新しい知識が対立する際に問いが生まれる」(白水ら 2021 p.10)ものである。「豊富な知識を持つ人の問いは、知識が少ない人の問いよりも質が高い」(白水ら 2021p.10)という特徴がある。「目標-障害仮説(Obstacle+goal hypothesis)」は「『文章の内容を理解する』等の目標をもっている際に、『この単語の意味が分からない』等、目標を達成するうえで障害(Obstacle)となる出来事に遭遇した場合に問いが生まれる」(白水ら 2021p.11)と説明されている。次に、「問いのもたせ方」の具体を示す。一つ目は、学習者が特定の問いを抱くように教師が導く「教師主導型」(白水ら 2021p.12)である。「友達との考えのズレ」「予想とのズレ」「感覚とのズレ」「既習とのズレ」の「四つのズレ」がある。二つ目は、学習者が自由に問いを生成する(白水ら 2021p.14)である。「自由生成型」の問いについて白水らは次のように述べてもいる。

教師がいきなり「自由に問いを作りましょう」といっても児童生徒から質の高い問いは出てこない。まずは、教師主導で児童生徒に質の高い問いとは何かが伝わるモデルを示すことが必要である(白水ら 2021p.16)。

「問いが生成されるメカニズム」に関する前提として白水らは次のように述べている。

知識欠如仮説、知識対立仮説と目標-障害仮説の三つに共通しているのは、学習者の側にある程度の基礎知識が備わっていることを前提にしている(白水ら 2021 p.17)

「問いのもたせ方」に関する前提として白水らは次のように述べている。

「教師主導型」と「自由生成型」の二つの実践においても、児童生徒側に十分な知識があることが前提である。そのためには、児童生徒に予習をさせる、教師が基礎的な知識は説明する等を行い、児童生徒の頭の中に基礎知識や概念が定着していることを確認することが重要になる。そのうえで、児童生徒が「知識の欠如」や「知識の対立」を感じるような資料の提示や新規事項の提示を教師が行えば、問いが生まれる。つまり、何も知識が無いところに質の高い問いは生まれないの

である(白水ら 2021p.17)

「何も知識が無いところに質の高い問いは生まれない」ということは、裏を返すと、対象についての知識があることによってこそ、問いは生まれるということである。物語を読むことに合わせれば、物語を読むための読解方略に沿って物語の内容を理解しながら読み進める中で、登場人物の心情が理解できない、描写の意味が理解できない、自分の理解と他者の理解が異なる、このような場合に問いが生まれるということである。

3 物語の読みに適した問い

物語を読むことに適した問いが生まれるためには、物語を読む方略が備わっていることが必要である。そこでまず、物語を読むための方略を明らかにしていきたい。

犬塚は物語を理解する過程は「状況モデルの表象構築」(犬塚 2025p.193)から「心を動かす読解」(犬塚 2025 p.194)へと進むと述べている。物語に書かれた文字を追う中で、「文章を読んでその内容を自分の知識とつなげて頭の中に再現する」(犬塚 2025p.194)ことで状況モデルの構築を行い、そのうえで「特定の感情が生じたり、感情に変化が生じたりする」(犬塚 2025p.194)心を動かす読解を行っているということである。また、犬塚は、状況モデルは、誰かが行動した結果として次の事態が発生し、その結果として誰かの行動が発生したりするといった時系列と因果により内容が語られていく物語文法に従って読み手に構築されていくと説明している。従って、物語から表層構築を行う際には、時・場所・人物等の設定を把握するとともに、何が、何によって、どのように変化していくのかといった因果律を意識するといった知識が必要となる。「心を動かす読解」は次の二つの要素によると述べられている。一つ目は「移入」(犬塚 2025p.201)である。犬塚は「移入とは物語の世界をまるで現実の世界であるかのように感じ、物語の中での出来事に集中する経験」(犬塚 2025p.201)であると述べている。二つ目は「同一化」(犬塚 2025p.203)である。犬塚は「同一化は、物語の登場人物をまるで自分のように感じる」(犬塚 2025p.203)であると述べている。移入と同一化の両方に関わって、犬塚は「物語の世界に入り込んだ状態になっているときは、移入状態で同一化している」(犬塚 2025p.204)と述べている。物語を読むという

ことは、読み手が「作り上げた表象の中に自分を投影する」(犬塚 2025p.214)というように、物語世界への参入だとわかる。

では、移入と同一化は更に具体的に言えばどのようにすることか。犬塚は、「『物語を通して異なる人の体験をシミュレーションする』ことが他者への関心や理解を深め、それが共感性につながっている」(犬塚 2025p.209)と述べている。ここで注目するのは「共感」である。山竹は共感している状態を「他者への同一化、自分と相手の同一視」(山竹 2022p.98)であると述べている。共感のうち「認知的共感」は「相手の状況や表情、態度から内面を想像し、推論することで、ある感情が喚起され、その感情が相手と同じものである、と確信した状態」(山竹 2022p.126)であると述べている。また、共感が生じる仕組みを「相手の事情を理解したり状況が想像できれば、もし自分が同じ立場ならどう感じるのか、その状況に身を置いて考える」(山竹 2022p.100)ことであると述べている。つまり、相手から得られる情報を基にして、そのような状況になったときに自分はどのような感情となるのか、いったん、状況を自分に引き寄せ、その場合生ずる感情を想起し、そのうえで、その感情を相手の状況に近づけていくということである。山竹は、共感「心理的距離、空間的距離の近い人間ほど生じやすい」(山竹 2022p.106)とし、その理由として「相手の過去の経験や性格の熟知」(山竹 2022p.106)を挙げている。すなわち、相手から得る情報が多いほど、共感の確度や度合いは高まる。山竹は、動物がもつ共感の能力と比較し、「人間の場合、想像力と推論の力(理性)によって、さらに複雑な共感ができる」(山竹 2022p.111)と述べている。その理由として、想像したり、推論したりするための「言葉」の存在を挙げている(山竹2022p.110)。相手から得られる情報が多いほど共感の確度や度合いが高まることが言葉による共感と結び付くことは、物語を読む際の同一化と重なる。言葉により描かれた物語に登場する人物の行動や状況を読み手はいったん自分に置き換え、同様の状況下での感情体験を想起し、そのうえで、その感情を登場人物の状況に合わせ共感していくことが、物語を読む際の同一化の過程である。その際、人物から得る情報が多いほど、共感「は確かになり、共感の度合いも増す。この「人物から得る情報」の観点、そして、その観点により得られた情報を人物の心情等に結び付けていく思考方略が物語を読むための

方略である。

犬塚は「読解方略を意識的に使うことで、より明確で一貫性の高いテキストベースや状況モデルの構築ができる」(犬塚 2025p.182)と述べている。では読解方略には具体的にどのようなものがあるのだろうか。犬塚は物語の構造について以下のように述べている。

典型的な物語は、「時間」「場所」といった設定に関する情報と、「登場人物」そして登場人物の「行動」といった要素から成り立っています(犬塚 2025p.161)

「時間」「場所」「人物」「行動」が物語を構成する基本的な要素であるということが改めてわかる。次いで犬塚は「行動」は「時系列」と「因果」によって整理されると述べている(犬塚 2025p.161)。

住田は、読み手が文学テキストを読んでいく際に用いる「認知的道具」(住田 2024)として次の三つを挙げている。一つ目は【存在に関するコード】である。「人物」や「キーアイテム」に関する分析をおこなうことで、「物語に描かれた『存在』に関して、その設定(機能)、関係、変化をつかまえ、吟味し、物語テキストを楽しむ」(住田 2024p.353)と説明されている。二つ目は【時間に関するコード】である。物語の「時間」を理解するための「冒頭部」を分析し、物語がどのように語り起されていくか吟味すること、「結末部」が「冒頭部」と響き合う形でどのように語り結ばれていくのかを吟味すると説明されている。同じく【時間に関するコード】として、「プロット」(筋)も挙げられている。「プロットを構成している「場面」を見出し、その小ユニット間に布置された同型反復構造を見出すことによって、物語の時間がどのように人物や人物間の関係を変容させていくのかをつかむことができるようになる」とプロットに着目する効果を説明している。三つめは【「語り」に関するコード】である。住田は【「語り」に関するコード】を「物語言語の背後に浸潤している語り手の作為をつかまえるための分析の観点である」(住田 2024p.353)と説明している。住田は【「語り」に関するコード】に属する分析の観点を以下のように挙げている。

- ・設定が語られるときに多く用いられる「説明」
- ・物語の展開部において視点人物の心理や人物のとらえた風景を語る文体としての「描写」
- ・人物の関わり合いを描くときに多用される「会話」
- ・イメージを巧みにコントロールする「色彩」表示表現

- ・「比喩」表現・「象徴」表現・物語の「語り手」の設定
- ・時間構造(例:額縁構造、回想構造)・視点構造・何らかの形で、その包み紙の「内側」に包み込まれたテキスト本体への誘いのメッセージとしての機能をもつ「題名」・のちに生起する出来事を何らかの形で示唆する「伏線」(住田 2024pp.353-354)

大まかに両者の重なりをみると、犬塚の「時間」「場所」「人物」「行動」の要素は住田の【存在に関するコード】と重なり、「時系列」と「因果」は【時間に関するコード】と重なり、住田の【「語り」に関するコード】は犬塚には挙げられていないことがわかる。両者の述べることを基にして、物語の要素についてまとめると以下ようになる。

表1 物語の要素(小林2026a p.91)

場面設定	時系列・因果
時(時代・季節・時刻他)	人物の行動・影響
場(地域・地形他)	(行動・様子・会話・表情・服装・人相・小道具・呼称他)
人物(名前・年齢・境遇他)	
表現・語り	
・表現(題名 反復表現 比喩 象徴 情景描写 色彩表現 オノマトペ 他)	
・文体(敬体・常体 和文調・漢文調 共通語・方言他)	
・文節、品詞(修飾語 接続語 副詞 形容詞 感動詞 助詞 助動詞 補助動詞 動詞 記号他)	
・語り(語り手の位置 一人称視点 三人称視点 空所 省略他)	

以上、物語の要素についてまとめたことを基にして物語を読むための問いを以下四つ設定する。

- ① 設定の問い② 展開の問い(「How」を問う)
 - ③ 因果の問い(「Why」を問う)④ 表現・語りの問い
- このような問いを設定した理由について説明する。まず、「①設定の問い」は物語の要素にある「場面設定」に対応する。「いつのことか」「どこでの出来事か」「どんな人が出てくるのか」といった要素に関した問いである。物語の要素「時系列と因果」は「②展開の問い(「How」を問う)」と「③因果の問い(「Why」を問う)」に分化する。物語を読む際には、登場人物の行動・様子はどのようなものかといった「How」をつかみつつ、なぜそのような行動を取るのか、そのような様子となるのかといった「Why」を考えていく。行動・様子を具体的に思い描き、その理由を想像

することは「同時に」行われている。しかし、同時には行われているが、それぞれの思考は別である。従って、展開の問い、因果の問いの二つに分けて問いを設定することが必要になる。「④表現・語りの問い」は物語の要素にある「表現・語り」に対応する。作品世界を彩る要素に目を向けることで、読み手は物語が表す世界を一層具体的に想像することができる。また、「表現・語り」に焦点を当てることにより、登場人物の様子や心情を確実にそして豊かに想像することが可能になる。

4 物語の読みを図化する

前項では物語の要素を挙げ、その中から要素に沿った問いを導き出した。問いをもつためには「児童生徒の頭の中に基礎知識や概念が定着していること」と白水らが述べるように、物語を読む際、問いが生まれるためには、物語に適した読みの方略を使って、実際に物語を読んでみる必要がある。そこで本項では、問いを生む前段階としての物語の読み方について探る。犬塚は、読みの方略の一つとして「内容を図に書き直す『図化』方略」(犬塚 2025p.185)を挙げている。物語の初読段階で学習者にとって必要なことは物語の設定をつかむことと共に、物語を大まかに捉えることである。物語を大まかに捉えることによって、物語の内容に沿って登場人物の行動の意味や心情を捉えていくことにつながるからである。物語の全体を一本の線により図化したものとして二瓶(2006)の「構造曲線」がある。一本の線の右端から【①冒頭②出来事の始まり③クライマックス場面の始まり④クライマックス⑤出来事の終わり⑥結び】の六つの座標を通った線を引きながら、物語の全体の姿を表そうとするものである。

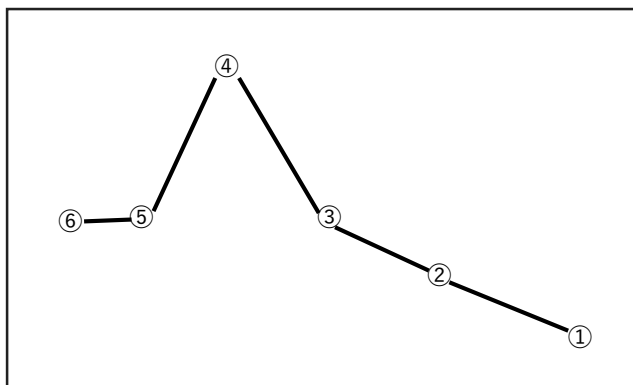


図1 構造曲線(二瓶(2006)をもとに稿者が作成)

物語の構造曲線は更にさかのぼることができる。Gustav Freytag(1949)は「a発端b上昇c頂点d降下または転向e段落」と五つの座標を用いた構造曲線を示している。

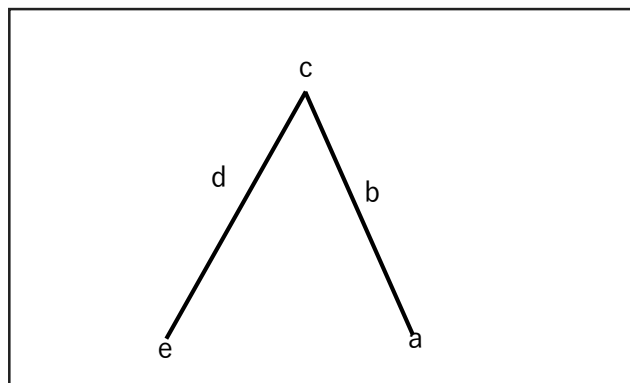


図2 Gustav Freytagの構造曲線(Gustav Freytag 1947p.102)

Freytagの構造曲線は戯曲の構造を表すために用いられたものである。戯曲の構造については、更にさかのぼるといわゆるAristotle(B.C.384-B.C.322)の三幕構造に行きつく。Aristotleが述べているといわれる三幕構造をSyd・Field(2009)を参考にまとめると次のようになる。第1部が導入、第2部が対峙、第3部が解決となる。第1部のはじめは「①提示」、そこから出来事が展開していき、第1部のピークは一つの出来事により物語が動き始める「②もつれ」となる。第1部の終わりは中心人物が困難に立ち向かう決意をする「③プロットポイント1」となる。第2部は利害関係の高まり、敵・味方との出会いがある「④上昇展開」を経て、目標達成へ向けた行動が邪魔をされる「⑤中間点」がピークとなる。第2部の終わりは、試練に合い、成功が危ぶまれる「⑥プロットポイント2」となる。第3部は最も暗いところである「⑦プレクライマックス」を経て、最後の決着をつける「⑧クライマックス」でピークを迎える。そして、「⑨新しい均衡」が生まれ、物語は結びとなる。以上を踏まえて作成したものが図3である。

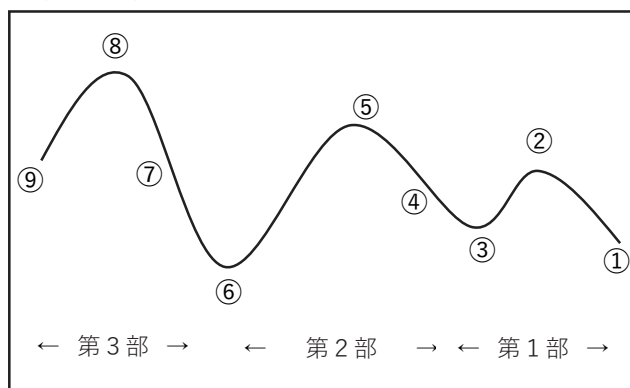


図3 Aristotleの三幕構造をもとに稿者が作成

本稿では、図3で示したAristotleの三幕構造をもとにした

思考ツール「でこぼこチャート」を物語の全体を大まかに捉えるための図として用いる。物語は通常、複数の場面に分かれる。複数の場面の中で出来事が起きる。でこぼこチャートを使うことで、各場面での出来事を捉えるとともに、その規模の違いを表すことができるためである。でこぼこチャートを活用することで、物語を大まかに捉えるとともに、前項で挙げた②展開の問い(「How」を問う)、③因果の問い(「Why」を問う)を促していく。③因果の問い(「Why」を問う)を促すためには、でこぼこチャート以外にも「因果チャート」(小林 2025p.30)の活用が挙げられる。

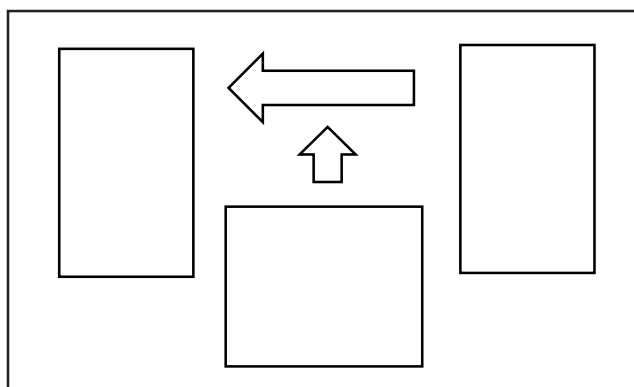


図4 因果チャート

右の枠に「変化する前の人物(の姿・心情・考え方等)」、中央の枠に「変化の原因」、左の枠に「変化した後の人物(の姿・心情・考え方等)」を書き入れる。因果チャートは、特にクライマックス場面での中心人物の変化を中心にして作成する。クライマックス場面での中心人物の変化を整理することは、テーマの想起に直結する。テーマは、中心人物の変化の前と変化の後に焦点を当てることによって想起する場合もあるし、変化の原因に焦点を当てる場合もある。例えば「海のいのち」(東書6)のテーマを想起する場合、変化する前の、復讐心や功名心のためにクエを打とうとしていた太一と、変化した後クエを「海のいのち」だと思えた太一に焦点を当て、「成長」というテーマを想起することは妥当である。一方、太一がクエを打つことを思い止まらせたものとしては、海に生きる命を大切にす父や与吉じいさ、太一の命を案ずる母、そして、悠久の命を体現するクエの姿がある。これらのことから「命の価値」や「命の諸相」をテーマとして想起することも可能である。当然のことながら、中心人物の変化の前後に着目して想起したテーマはすべての読み手が共通のものを思い描くわけではないし、それは変化の原因に着目した場合も然りである。学習

者が一旦因果チャートを用いて想起したテーマにはズレが生ずる可能性が高い。想起したテーマを伝え合うことにより、白水ら(2021)が述べる「友達との考えのズレ」が生じ、妥当性や読みの可能性に関する問いを生むことができる。「④表現・語りの問い」を促すためには大きく二つの思考方略を用いる。ひとつは「具体化」である。具体化思考は「具体化チャート」(小林 2024p.33)で表すことができる。

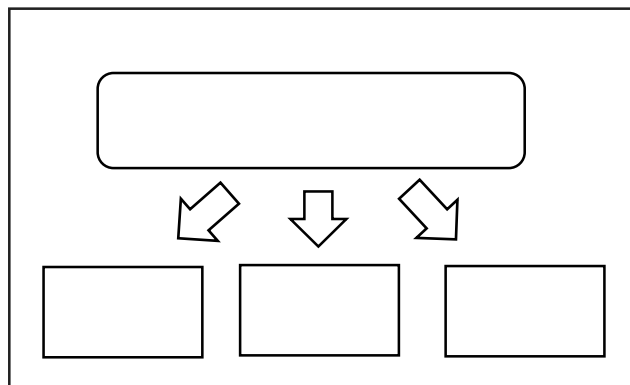


図5 具体化チャート

上の枠の中に具体化思考を働かせていく対象となる語を記入する。そして、その語の表す内容を具体化した事柄を下の枠に記入する。「一つの花」(光村4上)であれば、出生する父が摘んできた「一輪のコスモス」が具体化される語に該当する。学習者は、コスモスの花自体から「美しい」といったことを想起する場合もあるし、コスモスの花が「プラットホームのはしっぽの、ごみすて場のような所にわすれられていたようにさいていた」という場所の情報を含めて、「どんな環境でもたくましく生き抜く」といったことまで想起する場合もある。学習者により想起する内容には幅があり、具体化チャートを作成し、伝え合うことにより、ズレを起こすことができる。「④表現・語りの問い」を促すためのもう一つの思考方略は「比較」である。比較思考は「比較チャート」(小林 2026b p.43)で表すことができる。

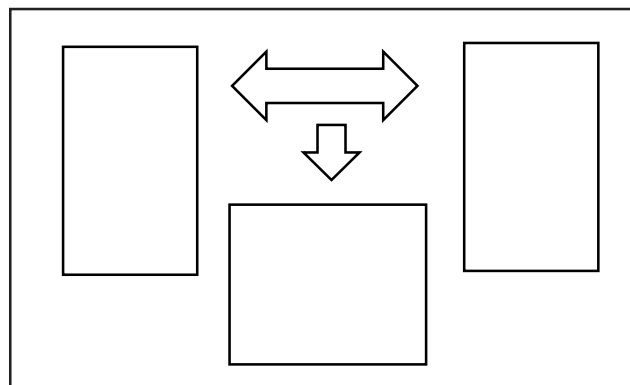


図6 比較チャート

図の中央の枠には右の枠に記入した事柄と左の枠に記入

した事柄を比較し考察した内容が入る。左右の枠に記入する内容には以下のように様々なものがある。

・片方の枠に文章中に書かれていたことを入れる。もう片方の枠には特定の表現を削ったものを入れる。

例えば「ごんぎつね」(4年下)でいえば片方の枠に「ごんはぐったりと目をつぶったまま、うなずきました」と書き入れ、もう片方の枠にはごんの様子を表す「ぐったりと」を削った「ごんは目をつぶったまもうなずきました」と書き入れる。両者を比較することで、学習者は副詞「ぐったり」の意味を考え、瀕死の状態であるごんの姿を思い描くことができる。

・片方の枠に文章中に書かれていたことを入れる。もう片方の枠には特定の表現を別の表現に変えたものを入れる。

「ごんぎつね」(4年下)には、兵十が川で捕った魚をごんが逃がしてしまう様子が描かれている。ごんに川の中に投げ込まれた魚は「トボンと音を立て」水の中にもぐっていく。この「トボン」を「ドボン」と変えてみる。そうすると、オノマトペで表された音の響きの違いから、魚の重さが見えてくる。

・片方の枠に文章中に書かれていたことを入れる。もう片方には、視点人物を変換して書き換えた内容を入れる。

これは、表現に関するものではなく、語りに関するものである。「故郷」(中3)は「私」の一人称視点で描かれている。一人称視点で描くことにより、「ストーリーの真実性が深まる」(小林 2021p.68)が、一方では、中心人物自身の輪郭がぼやける、つまり、中心人物は外界の状況、登場人物の容姿、自分の感情については積極的に語るが、自らの外見について語ることはほとんどなく、正体のはっきりしない人物となる(小林 2021pp.69-70)。中心人物の考え等は、中心人物が対峙する人物に視点を転換してみることで鮮明になる。そこで例えば、「私」が「ルントウ」と再会する場面の「彼は突っ立ったままだった。喜びと寂しさの色が頬に現れた。唇が動いたが、声にはならなかった。最後にうやうやしい態度に変わって、はっきりこう言った。『旦那様! ……。』」と、ルントウを視点人物にした一人称視点に書き換えたものを比較チャートの左右に記入し、比較し、「私」の人物像を考える。こうすることで、読み手は、ルントウの屈辱感を一層感じることができるとともに、「私」がルントウを自分よりも身分の低い者として認識しているのではないかということを想起することもできる。

以上のような、元の表現と元の表現から言葉を抜き取った表現を比較する、元の表現と元の表現の一部を変えた表現を比較する、元の文章と視点を変えた文章を比較するといったことを比較チャートで行う際、考察の結果が学習者相互で異なる場合が往々にして起きるため、ズレを使った問いの生起をさせることができる。また、比較するための対象は設定することができても、考察をすることが困難になる学習者もいる。その場合は、どのようにして考察したらよいかの問いとなる。なお、比較チャートを使って「④表現・語りの問い」を作っていくためにはそもそも「表現・語り」の要素を意識して物語を読むことが求められる。

国語WG(第1回)資料には検討課題「言葉で思考を整理したり深めたりすること」に対する指導の例として「話や文章から取り出した情報や言語化した知識や経験等を、図表等を活用して構造的に整理し、情報同士の関係を明確にして考えをまとめたり深めたりする学習の充実」とある。テキストを、図を用いて構造化したり、図を用いてテキストを解釈したりしていくことの可能性が伺われる。このことは、当該テキストの分析や問いづくりへの効果だけではなく、思考様式を視覚的に理解しやすい図にすることで、思考様式の保持への効果も期待できる。

5 問いを立てる授業試案

ここまで、問いが生まれる原理、物語の要素を明らかにし、設定・展開・因果・表現・語りといった要素を意識し、思考ツールを活用して物語を読むこと、そのうえで四つの問いをもつことについて明らかにしてきた。以上をもとにして、ここでは、実際に学習者が問いを立てるまでの授業づくりに関する試案を展開する。問いを立てるまでの大まかな授業の流れは以下になる。なお、丸付き数字は学習活動であり、授業の時間数を示すものではない。

- ① 教材との出会いをする(題名読み等を行い、学習への興味付けを図る)。
- ② 教材を一読し、初発の感想を書き、内容を伝え合う(ここで「問い」づくりを行うのではなく、お互いが教材との出会いで感じたことを伝え合い、お互いの読みに刺激を受け合うことを目的とする)。
- ③ 時・場所・人物を意識して教材文を読む。設定が読み取れない箇所を「問い」として記録しておく。

- ④ 教材文を、でこぼこチャートを使い、整理する。「お手紙」(2年下)で言えば、「提示」から「新しい均衡」まではおおむね以下になるだろう。

「提示」がまくんの家にかえるくんが来る
 「もつれ」がまくんが手紙をもらったことがないことをかえるくんが聞く。
 「プロットポイント」二人とも悲しい気分になる。
 「上昇展開」かえるくんは自宅に戻り、手紙を書く
 「中間点」かえるくんはかたつむりくんの手紙を託す
 「プロットポイント2」がまくんはベッドで寝ている
 「プレクライマックス」かたつむりくんが来ない。二人は陰悪な雰囲気になる。
 「クライマックス」かえるくんはがまくんに、手紙を書いたことと文面を打ち明ける。
 「新しい均衡」ふたりとは幸せな気持ちで手紙を待ち、四日後かたつむりくんから手紙を受け取る。

学習者が制作したでこぼこチャートの内容はここで共有する。勿論、「提示」から「新しい均衡」までの整理がここに示したものと同様になる学習者もいるだろうが、同様にならない学習者もいる。ここで大切なことは「提示」から「新しい均衡」までの整理が皆同じになるということではなく、学習者それぞれが物語の大きな流れをつかむことである。また、お互いにチャートを紹介し合うことで、読み落としていた出来事等に気付くことができる。

- ⑤ 「提示」から「新しい均衡」までの箇所で人物は「どのような」様子・気持ちなのかについて「展開の問い」を立て、自力解決を試みる。例えば、「がまくんに手紙を書いているかえるくんはどんな様子だったのだろう」といった「問い」を立てることができる。
- ⑥ 「提示」から「新しい均衡」までの箇所ではなぜその行動をしたのか等について「因果の問い」を立て、自力解決を試みる。例えば、「どうしてがまくんはかえるくんのお手紙を『とてもいいお手紙だ』と思ったのだろう」といった問いが挙げられる。
- ⑦ 何が何によってどう変わったのかを因果チャートにまとめる。
- ⑧ 表現・語りに着目して「表現・語りの問い」を立て、自力解決を試みる。教材文には表現に関し、それぞれ個性がある。また、表現に関する読みを行うためには、表現に関する知識が必要となる。反復やオノマトペな

どの表現技法について計画的な指導が必要になると共に、当該の教材文を読み味わうために必要な表現についての知識を多くの学習者が持ち合わせていない場合には、表現への着目を促す指導が必要になる。

- ⑨ 「展開の問い」から「表現・語りの問い」まで各自が立て未解決のものを出し合う。類似した問いを束ねていく。また、因果チャートにまとめた内容を出し合う。因果チャートの内容にみられるずれに着目し、「問い」として意識する。なお、「展開の問い」「因果の問い」「因果チャートのずれ」「表現・語りの問い」を一度に出し合うという方法もあり得るが学習段階に応じて段階的に問いを作り束ねていく方法もある。例えば、でこぼこチャートを作った後、「展開の問い」と「因果の問い」を作り、共有する。これらの解決を図った後、「因果チャート」を作成し、説明し合い、ずれを意識させ、互いに何に重点を置いているのかを知り合う。その後、「表現・語りの問い」を作り、共有し解決する。

6 「問い」を解決するために

問いを立てるだけでは課題を解決する力は付かない。問いを解決するための「見方・考え方」が必要になる。ここでも効果が期待されるものが「見方・考え方」が埋め込まれた「具体化チャート」や「比較チャート」「因果チャート」などの思考ツールである。このほかにも「展開の問い」「因果の問い」の解決には、「類推チャート」が効果的である。

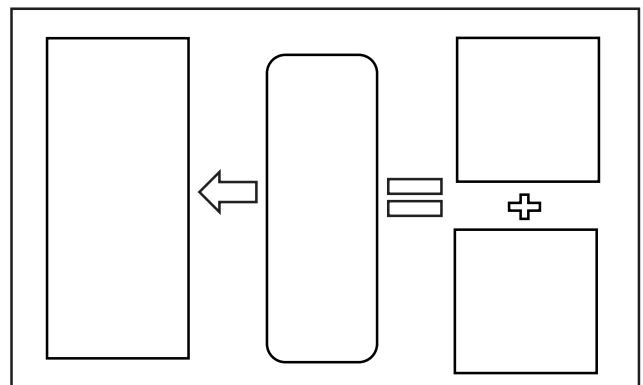


図7 類推チャート

「がまくんに手紙を書いているかえるくんはどんな様子だったのだろう」という問いへの解釈を想定する。右上の枠には、解釈したい箇所が入る。例えば、「がまくんに手紙を書いているかえるくん」といったことである。右下の枠には、解釈したい人物の状況が入る。「がまくんはかえるく

んが悲しんでいる様子を見ていたたまれなくなっていた」といったことが入る。相手からの情報が多いほど、共感の確度は高まる。従って、解釈したい人物の状況の情報は多いほど良い。中央の枠には、当該の人物に同一化した理由付けが入る。例えば「少しでも早くがまくんに手紙がもらえるようにしたい」等が入る。左の枠には問いへの答えが入る。例えば「とても急いだ様子」といった内容が入る。

7 終わりに

「問い」をもつためには、課題を解決するプロセスに関する知識が必要であることが分かった。その知識を使い対象と対峙することで問いを生み、解決を図ることを、物語を題材にして示した。ただ、本稿で示した手続きは問いづくりまでの活動が非常に多い。理想的には、2単位時間程度で問いづくりは終えたい。学年の発達段階やねらいの焦点化を観点に展開を精選することが課題である。

引用文献等

- 秋田喜代美(2008) 「文章の理解におけるメタ認知」 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 北大路書房
- 犬塚美輪(2025) 『読めば分かるは当たり前?読解の認知心理学』 筑摩書房
- 小林真大(2021) 『やさしい文学レッスン 「読み」を深める20の手法』 雷鳥社
- 小林康宏(2024) 『小学校国語授業思考ツール活用大全』 明治図書出版
- 小林康宏(2025) 『中学校国語授業思考ツール活用大全』 明治図書出版
- 小林康宏(2026a) 「読むこと(文学的文章)と言葉による見方・考え方」 『教育科学国語教育』 明治図書出版 第68巻1号 p.91
- 小林康宏(2026b) 「思考ツール『問い』づくりに、どう生かす?」 『授業力&学級経営力』 明治図書出版 第64巻1号 p.43
- 白水始・小山義徳(2021) 「質問研究の意義」 『「問う力」を育てる理論と実践』 ひつじ書房
- 住田勝(2024) 「文学テキストに関わる資質・能力の構造」 『全国大学国語教育学会第147回越谷大会研究発表

- 要旨集』 pp.353-354
- 二瓶弘行(2006) 『“夢”の国語教室創造記: クラスすべての子どもに確かな学力を』 東洋館出版社
- 文部科学省(2017) 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総則編』
- 山竹伸二(2022) 『共感の正体』 河出書房新社
- Aristotle(著)・三浦洋(訳)(出版2019) 『詩学』 光文社
- Carla Marschall,Rachel French(著)・遠藤みゆき(訳)(2024) 『思考する教室をつくる 概念型探究の実践』 北大路書房
- Gustav Freytag(著)・島村民蔵(訳)(出版1949) 『戯曲の技巧(上)』 岩波書店
- Lev Simkhovich Vygotskiy(著)・土井捷三・神谷栄司(訳)(出版2003) 『「発達の最近接領域」の理論』 三学出版
- Syd・Field(著)安藤紘平・加藤正人・小林美也子・山本俊亮(訳)(2009) 『映画を書くためにあなたがしなくてはならないこと』 フィルムアート社
- 文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会 「論点整理」
https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_01.pdf 2025年12月15日閲覧
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ第1回「議事録」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/107/gjjiroku/mext_02228.html 2025年12月15日閲覧
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ第1回配布資料 「国語科に関する現状・課題と検討事項」
https://www.mext.go.jp/content/20250929-mxt_kyoiku01-000044976_3.pdf 2025年12月15日閲覧
- 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ第3回配布資料 「第3回国語ワーキンググループの検討事項について」
https://www.mext.go.jp/content/20251128-mxt_kyoiku02-000046000_3.pdf 2025年12月15日閲覧