

考える力を養う「読むこと」の授業実践

——自ら問いかける「読み」を用いて——

村 上 裕 亮

1. はじめに

本校は機械科・電子機械科・電気科・工業化学科・ファッショントク術科の5科からなり、約千名の生徒が在籍する県下最大級の工業高校である。卒業後の進路については約七割強が就職を希望し、水島地区を中心とした製造業に従事している。入社後も技術の習得や資格取得の必要性があるため、企業側から「学び続ける」姿勢を持つように強く求められている。

生徒たちは勉強に対して強い苦手意識を持ち、特に中学校段階の内容が定着していない。また、近年特別支援の観点から配慮を要する生徒も増加している傾向にある。一方でこちらが熱心に語りかければ期待に応えようと努力をしたり、うまくいったり褒められたりすると素直に喜べるまっすぐな心根の生徒が多い。

しかし生徒の様子をじっくり見ていると、授業での学びが「その場限り」になっているのではないかと、本当に全員が理解できているのであろうか？といった疑問を感じるようになった。彼らが主

体的に学問に取り組み、自己の課題を見いだし自ら学ぶことができるような力を養う方法を探ることが本研究の目的である。

2. 自問自答読み

これは神頭亮太教諭（岡山大学附属中学校）の主催される研究会「れのいの会」に参加した際に、たまたま紹介された「読み」の方略の一である。

題材に対する疑問点を「なぜか？」の形で書き出し、それに対して自分で解答を考案し、更に全体での意見交流へとつなげる。その際のルールに、

①とにかくたくさんつくる

②自答ができなくてもかまわない という2点が存在する。

この読み方を用いた単元構成として、

A 全員が初読であり、初読の段階で差が出にくいもの

B 全員で問いを立てる鑑賞に堪えうる作品であること、が望ましいとのことであった。そこで選ばれた題材が俳句であった。

ルールの①は文章に対して積極的に関わる姿勢を促し、②には苦手意識を持った学習者も取り組みやすいような配慮がなされている。一方で単元構成の注意事項Aには、

(1)既習事項をもとにした分析的な読み

(2)想像力を活かしたひらめきに近い読み、という異なる読み方が同時に成立する仕掛けが隠れている。(1)は初読の作品に対して文法や表現技法などの知識を活用した読み方となり、前時(あるいは前単元・前学年…)の指導によって幅が広がる。

また、この「自問自答読み」は学習者の意欲を高める導入的な位置づけと意見を出し合いながら作品世界に迫っていく高度な読み、すなわち応用的な位置づけの両者に対応しうる可能性を持っている。本実践では後者の高度な読みの形成を目指した。

私はあえて初読の作品を選ばず、既習事項に「作品の一読」を位置づけ、作品世界に深く立ち入る、想像力を活かした読みを達成させ、応用的な単元構成としたいと考えた。その際に注意したことは、

①国語が苦手な学習者も主体的に読むこと

②同時に高度な読み方を達成すること、である。結果的にはこれら2点に加えた副産物として「既習事項の確認・定着」もなしえた単元となったため、これについては後述する。

3. 『I was born』の授業実践

二年生(二学期)及び一年生(二学期)を対象として実施した。二年生においても一年生においても授業者の設定した目標を達成してくれたように感じる。

その際に登場した「自問」についてまとめる。どの「自問」が学習の核心に触れるものか、のちに触れたい。なお、「自問」については便宜的に通し番号をふっている。

【第一連】

①なぜ「確か」なのか

②なぜ「英語」を習い始めたのか

【第二連】

③なぜ「夏」なのか

④なぜ「寺の境内」なのか

⑤なぜ「物憂げ」(ゆっくり)なのか

【第三連】

⑥なぜ「気兼ね」をするのか

⑦なぜ「連想」したのか

【第五連】

⑧なぜ「飛躍」したのか

⑨なぜ「受身」なのか

⑩なぜ「興奮」したのか

⑪なぜ「怪訝」なのか

⑫なぜ「父」は驚いたのか

【第六連】

⑬なぜ「蜉蝣」の話をしたのか

⑭なぜ生まれてから「二、三日」で死ぬのか

⑮「生き死にの悲しみ」とは何か

⑯なぜ「友人」は蜉蝣を持っていたのか

【第七連】

⑰なぜ「父の話」を覚えていないのか

一年生と二年生に対して実施したが、ほとんど変わりはないか
た。

・実際の展開

「問い」を発表する生徒と、それに対する答えを担当する生徒を
決めて順に発表させる。

この時私は全く意図していなかったが、④「なぜ、寺の境内なの
か」という問いに対してある生徒が「母親の墓参りだ」と答えた。
更に説明を促すと、「だって夏でしょ、お盆でしょう？」と続けた。
この解答には授業者も学習者も大きく納得し賞賛した（その生徒は
学習意欲が高いわけではなく、むしろ国語が苦手な生徒であった）。

この学習者の発言を起点として「母親の墓参り」や、大人になっ
た「僕」が過去を思い起こしている語りの構造についての文学的な
読解指導を行うことができた。

「自問自答読み」によって様々な切り口から本詩の読解を行って
明らかにしたことだが、「夏」「お盆」という要素から導かれる
「母の墓参り」といった背景の情報に加え、「僕」が無意識である
（ように書かれた）「母への憧憬」から来る「白い女」への興味、と
いう一連の伏流を授業に組み込むことができた。

もちろんこの程度の内容であれば教材研究の段階で気づいている
指導者も多いだろう。しかし、「様々な切り口から迫る」、「生徒自
身が発見できる」という要素として、この「母の墓参り」という情
報を位置づけられたことが本実践の意義であると考える。

・「自問自答読み」の学習的価値と成立条件

本実践を振り返り、学習者が立てた問いを二つに分類する。

① 既習内容からの問い（教師の発問等）

② 授業では触れなかった部分についての問い

定着度の高い学習者は①をより高度な問い方、間接的な問い方で
作問してくる。また、作問にあたっては詩全体を読んで総合的に問
いをたててくる。

最後まで読みなおすことができなかつたり、とにかく目についた内容を羅列してしまつたりする者も見られた。

②については学習者全てが提出する内容で、無意識にとんでもない問いを放り込んでくることもある。ここは「自問自答読み」の面白いところであり、また全員に活躍の可能性が期待される。

この読み方に堪えうるような優れた作品を見抜く感性はとても大切な資質だが、やってみなければ分からないことも多い。

神頭氏は、教師同士の読み合いを通じた教科研修や教材研究の一環としての価値もあることを指摘した。

4. 「質問づくり」

「質問づくり」はアメリカで生まれた教授方法の一である。「自問自答読み」とかなり似た点があった。

質問づくり	自問自答読み
教師が「質問の焦点」を提示 できるだけたくさん質問を作る	「題材」が提示される できるだけたくさん質問を作る
「質問」に対し評価したり 答えたりしない	自分で答えを考える (分からなくても可)
発言のとおり質問を書き出す 肯定文は疑問文に書き換え記録	

質問を改善する

(閉じた／開いた質問)

質問に優先順位をつける

自分の作った質問を発表する

質問を使って何を考えるか考える

質問に対する答えを発表する

振り返り

質問のまとめ・集約

「質問づくり」は、グループ活動を前提とした取り組みである。また、「質問を改善する」や「質問を使って何を考えるか考える」という活動は「自問自答読み」には想定されていない。「優先順位をつける」については、「発表」に類似したところがあるが、意識的に為される活動ではない。

質問づくりには、根本的な発想として次のような背景がある。

二〇年も前に私たちは、中途退学を防止しようと活動していたマサチューセッツ州ローレンス市に住む低所得者層の親たちから、「自分たちは何と質問していいのが分からないかったので、子どもたちの教育にかかわったことも、学校に行つたこともなかった」という話を聞いたのです。このエピソードは、ほとんどの学校教育や社会教育において抜け落ちていた欠陥を私たちに気づかせてくれました。(4頁) 傍線は筆者

そもそも「国語」の学習に限らない、生きていくために必須となる思考力や社会的スキルの育成を目指そうとしていることが分か

る。そこで理科や数学、社会などの教科における実践が紹介され、教科横断的な単元の構想にも言及されていた。

・「質問づくり」の実践例

まず教師が生徒に「質問の焦点」を提示する。具体的には、

「拷問は正当化できる」(社会)

「公害はボストンの住民に害を及ぼしている」(理科)

というような焦点に対して生徒たちが質問づくりを進めていくことになる。この焦点については、次の4つの観点から作るべきであると示されている。

①明確な焦点を持っている——課題、テーマなどを、短く分かりやすく提示する

②質問ではない——目的は、あくまでも生徒たちに質問を考え出させることであるため

③刺激によって新しい思考を誘発する——刺激的な質問の焦点は強い反応を誘発する

④教師の好みや偏見は表さない——教師の意見として生徒がとらえるものは避ける (参考: 58、59頁)

いずれも重要な観点であるが、③については「質問を使って何を

するか考える」と関連する。国語の授業においても、社会や人間に関するテーマを作品から抽出してみれば「自問」(質問づくり)が活発になり、そのまま次の活動(小論文作成、新聞作り)にもつなげることができる。

・三つの思考力

「質問づくり」では、次の3つの思考力を養うことが明確に示されている。想定される学習の場面と整理して次にまとめる。

発散思考(新しいアイデアを考え出す)

収束思考(文章の分析、調査結果の解釈)

メタ認知思考(学んだ内容を自分の中に位置づける)

既知の事柄や、応用の可能性について説明できる (参考: 33頁)

「質問づくり」の方法では、学んだことを活かして何ができるか? というところまで学習者に考えさせる。これは自立した学習者を育てる必要があるための配慮であり、社会の要請であるとも言える。

「自問自答読み」に置き換えてみると、自問(発散)―自答(収束)の観点に加えて、優先順位をつける(メタ認知)、作られた質問や提出された意見をもとした活動を行う(メタ認知)という構成が考えられる。何をするのか学習者に考えさせたり、学んだこと

を活かすという意識を学習者に持たせたいというさらなる展開（單元構想）を持つことが求められるようだ。

5. 分析批評について

「自問自答読み」を知った時、「分析批評」を真つ先に思いついた。「自問自答読み」の学習においては作問ができるか否かに学習の可否がかかっている。ならば分析の視点は、作問の補助となるのではなからうか。

分析の視点を教師が持ち、生徒の自問や、それに対する解答を位置づけていくうえで分析的な視点は非常に有用である。つまり、生徒の提出した自問を、「修辞」「テーマ」「視点」などと位置づけ、より効果的な指導へと練り上げていく役割を担うべきであるということになる。

小西氏は「批評」について「共通のことば」という言葉を用いて次のように述べている。

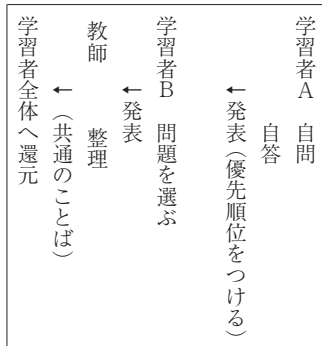
わたくしの考えでは、批評の本質は「語りあい」でないかと思う。つまり、わたくしがある作品から強い感動を受けたとき、どうしても自分ひとりの胸に収めておけなくなる。誰かに、ぜひその感動を語りたい。相手がなければ、地面に穴を掘ってなりとも、語りこみたい。これは、自然な衝動だろう。もし相手が有れば、もちろん、できるだけ詳しく語りあいたい。しかし、その際、互いの間に語りあえるような「共通のことば」が無いと、語

るうにも語れない。（中略）これが批評のいちばん重要な過程だと思われる。

緻密な分析の項目を生徒に暗記させ、その観点をもとに自問させるという取り組みは確かに面白そうである。しかしなぜ面白いかというと、一つの文学作品に対して提出する意見が共有されるところにあるのではなからうか。

この観点をもとに学習のモデルを次に示す。

〔自問自答読み〕における学習のモデル



6. 共通の心とほころび

批評の本質について説いた小西氏の見解をもとに他の実践などを探してみると、次のようなものが見つかった。

小川孝司氏（現岡山理科大学教授）が小学校での授業を通じて展開された「おもしろ見つけ」という読みの方略の一である。

氏はこの読み方が生まれた背景を次のように振り返っている。

一番最初の試みは、「くじらぐも」（光村図書 第1学年）の授業実践であったと記憶している。様子を読むことが難しい1年生にとって楽しい授業は……と、悩み抜いたあけくの指導方法の開発であった。具体的には、「たのしい」を感じるところに（♡たのしい）の書き込みをさせ、それを話し合わせることにした。

（18頁）

この「たのしい」を見つけよう、という取り組みが基礎となり、「気持ち」を探そう（気持ち反応）、人物同士の関係が分かることを探そう（関係反応）、……と、体系的にまとめられていった。

あえて「○○反応」などのように名称をつけ、教師や子どもが「気づき」や「読み」を共有できるように配慮されている。各反応を習得させることも重要だが、親しみやすい「○○反応」という名称を共有し、意見を交流していく点に注目したい。

画期的な「おもしろ見つけ」における「○○反応」は、恐らく

おもしろ反応	根拠となる表現と仕掛け（例）
	イメージ化に関する反応
様子反応	会話文 行動・情景描写 視点 等
気持ち反応	人物の行動 心内語 会話文 情景 行動・情景描写 視点 等
	意味づけに関する反応
関係反応	人物の行為・事件の展開といった事象相互の関係 人物と他の人物の状況との関係 等
変化反応	ストーリーの展開 クライマックス 人物の言動 状況及び情景等
うらがわ反応	象徴性を含んだ文学的表現 等
	評価・批評に関する反応
情緒的認識反応	読み手の心を動かす人物の言動や情景、ストーリーの展開 等
感情反応	
あじわい反応	イメージ化、意味付けの反応を支える表現や仕掛け
	その他
つなぎ反応	響き合う行動・情景描写 言葉やストーリーの繰り返し
対比反応	響き合う複数の場面、複数の人物の言動や情景 等

「○○反応」の例（25頁）

「気持ち反応」でも「感情反応」でも問題はない。名称に意義があるのではなく、考える姿勢及び交流活動へとつながる点こそが重要である。

小川氏はわかりやすく、子どもたちにとって身近な表現をとって「○○反応」を名付けている。こうした「共通のことば」を教員が持てば、意見を出し合うような交流活動は活発になる。

7. おわりに

「自問自答読み」は、なぜ「なぜか？」の形で自問を作るのか。質問の形式を統一することが「共通のことば」につながる。また、形式を指定することで自問を作りやすくする、という利点がある。一方で「なぜか？」では拾いきれないような問いがある。「テーマは何か」「この詩は何色を基調としているか」といった高次な質問は適宜指導者が学習者の述べようとするところを汲み取り、授業にあてはめていく必要がある。

この他に、この自問では既知以上の内容については問えないという指摘もあるかもしれないが、案外「なぜか？」の形式で羅列していくうえで自分が、他者が気づけるような点もあるのではないかと授業を終えて考えている。

●引用文献

『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』

ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ

吉田新一郎 訳 新評論

『日本文藝の詩学 分析批評の試みとして』

小西甚一 1998年 みすず書房

『読む力が育つ「おもしろ見つけ」』

岡山・小学校の国語を語る会 編 2012年 三省堂

(岡山県立倉敷工業高等学校 教諭)