

14	岡崎	竜南中学校	トリー カホリ 氏名 鳥井 香保里
分科会番号	01a	分科会名	国語教育（文学その他）

1 研究テーマ **主体的・対話的に作品を読み、自分の考えを深める国語科の学習**
—第1学年「少年の日の思い出」の実践を通して—

2 研究概要

(1) 主題設定の理由

4月に行ったアンケート調査では、「国語科の学習に積極的に取り組んでいる」と答えた生徒は、学級の約4割であった。「積極的に取り組んでいない」と答えた生徒からは、「話すことが苦手だから」「読み取りが難しいから」などの理由が多く挙がった。実際の授業においても、誰かが意見を言ってくれるだろうという受け身な姿勢が見られ、学習に対する粘り強さや表現する力の乏しさが目立った。そこで、「空の詩 三編」、「大人になれなかった弟たちに…」の学習において、個人でテーマを決めて追究し、発表する活動を設けた。すると、その単元後に行ったアンケート調査では、約8割の生徒が「国語科の学習に積極的に取り組んでいる」と答えた。実際に、「大人になれなかった弟たちに…」の学習では、個人で追究したことをチームで発表する中で、自分の考えを進んで友達に伝えることができるようになった。このことは、「自分の意見を進んで述べている」と答えた生徒が、55%（7月）から93%（10月）に増加したことからも明らかである。しかしながら、自分の意見をまとめたり伝えたりすることで満足してしまい、友達の意見を聞いて自らの考えを広げたり深めたりする力が十分ではない。

本教材は、少年の心の揺れや葛藤を精緻な文体で描き出した小説であり、中学1年のすべての教科書に長年掲載されている名作である。主人公がトラブルから新たな一歩を踏み出すどころではなく、深い闇の中で自分のいちばん大切なものを消し去っていくという救いようのない終わり方に、多くの生徒は衝撃を受けるだろう。また、主人公と対人物のものの見方が違うため、二人が根本的にすれ違っている展開に興味をもつ生徒も多いだろう。そのため、生徒が「なぜ」「どうして」と問いを立てやすく、主体的に追究する姿が期待できる。また、語り手の視点に着目して読むだけでなく、別の人物の視点からも考えることで登場人物の印象が大きく変わる面白さがある。そのため、多様な視点で読みの交流を行うことができ、作品をより深く読む力をつけるのに最適な教材である。そこで、前述した生徒の実態を踏まえて、多様な視点で作品を深く読み、友達の意見を聞いて考えを広げたり深めたりし、それを実感できる国語科の授業をめざして、研究テーマを「主体的・対話的に作品を読み、自分の考えを深める国語科の学習」とした。

(2) めざす生徒像

本研究においてめざす生徒像を以下のように設定した。

作品に興味をもって自ら進んで学び、登場人物のものの見方や考え方、筆者の表現の仕方について他者とのかかわり合いながら読みを深め、自分の考えを広げたり深めたりすることができる生徒

(3) 研究の仮説と手だて

めざす生徒像に迫るため、3つの研究仮説とそれらを検証するための5つの手だてを設定した。

《仮説1》作品をつかむ場面において、生徒たちが自ら問いをもって追究する場を充実させれば、自らの考えを導く達成感を得ることができ、主体的に学ぶことができるだろう。

⇒**手だてA**【問いの設定】

単元の初めには、初発の感想を交流したあとに、疑問に思ったことを書く時間を設ける。生徒たちから出た問いを次時からの学習課題として提示することで、作品を読むことへの意欲を高める。

⇒**手だてB**【個人追究学習】

生徒の問いを学習課題とし、それを個人で追究する時間を十分に設ける。個人追究では、問いの答えだけではなく、教科書の叙述から根拠を見つけて書くように指示し、教師が一人一人の意見を把握して称賛する場を設けることで、自分の考えに自信をもつことができるようにする。

《仮説2》作品を読み深める場面において、チーム対話の際に補助発問をしたり、思考ツールを用いて多様な意見のかかわりを視覚化して整理したりすれば、他者とのかかわり合いながら読みを深めることができるだろう。

⇒**手だてC**【チーム学習と補助発問の設定】

個人で追究したことを、チームで対話する時間を十分に設ける。その際に、書いたことを発表するだけになってしまったり、思考の偏りが見られたりした場合には、それぞれのチームや学級に応じた補助発問をすることで、考えを広げたり深めたりできるようにする。

⇒**手だてD**【思考ツールの活用】

登場人物の特徴を見つかったり言動を比較したりするときには、思考ツールを活用して話し合う時間を設ける。そして、意見を視覚的に分かりやすく板書することで、思考を整理しやすいようにする。

《仮説3》作品をふり返る場面において、自分の考えを見直す場を充実させれば、過去と現在の自分の考えを比較することができ、学びの深まりを実感することができるだろう。

⇒手だてE【意見の再構築と比較】

チームや学級全体で話し合った後には、意見を再構築する時間を設け、個人追究で導いた自分の考えと比較したり、単元の終わりにまとめの感想を書く時間を設け、初発の感想と比較したりして、自分の考えの広がりや深まりを実感できるようにする。

(4) 抽出生徒

次の1名を抽出生徒（生徒A）とし、手だてを検証する。

生徒Aは、入学当初のアンケート調査では、「国語科の学習に積極的に取り組んでいない」「進んで意見を発表することができない」と答えた。また、友達の意見を取り入れようとせず、自分の意見が少し間違っていると思っても考えを変えられないことがあった。しかし、2学期に、個人追究学習を取り入れた単元後のアンケート調査では、「国語科の学習に積極的に取り組んでいる」「進んで意見を発表することができる」と答えた。実際に、「大人になれなかった弟たちに…」の学習では、進んで意見をまとめたり伝えたり、友達の発表を聞いたりする姿が見られた。ところが、生徒Aの最終時の感想に注目すると、資料1①②にあるように、「楽しい」という表現でまとめており、資料1③についても初発の感想と同じような内容を繰り返しているだけであった。そこで、本研究を通して、友達の意見を聞いて考えを深めたり、それを他者に伝えるように表現したりする力を磨いてほしいと考えた。

ど、最後は③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	な。た。と。と。①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。	①も。象。【最終時】最初は、ヒロユキが死んだことしか印象に残るものがあった。②興味は分かってきた。細かいところまで知ること。③母や僕の悲しい気持ちが届いた。
------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

資料1：「大人になれなかった弟たちに…」
生徒Aの感想【第1時】と【最終時】

(5) 単元計画（8時間完了）

学習課題（◎生徒の問い）	学習内容	時間	手だて
感想を交流し、問いを立てよう	・範読を聞いて感想を書き、問いを立てる。	1	A
◎客はなぜ思い出を聞いてもらおうと思ったのか	・各場面の大きな出来事を整理する。 ・前半（現在）の客の心情の変化を読み取る。	1	
◎エーミールはどんな人物か	・後半（場面①）からエーミールの人物像を整理する。 ・二人のちょう集めに対する違いを考える。	1	D
◎「僕」はなぜクジャクヤママユを盗んだのか	・後半（場面②③④）の「僕」の心情の変化を読み取る。 ・クジャクヤママユを盗んだ理由を考える。	1	BCE
◎「僕」はなぜ自分のちょうを一つ一つ粉々に押しつぶしてしまったのか	・後半（場面⑤⑥）の「僕」の心情を読み取る。 ・収集したちょうを押しつぶした理由を考える。	2	BCE
語り手とは別の人物の視点で物語を書こう	・「僕」以外の人物を語り手として、作品の一場面を書き換える。 ・友達と作品を読み合い、感想を伝え合う。	1	
学習のまとめをしよう	・これまでの板書を見ながら、学習をふり返る。 ・まとめの感想を書き、初発の感想と比較する。	1	E

3 研究の実践

(1) 仮説1手だてA【問いの設定】の有効性を検証する

第1時では、初発の感想を交流した。「僕」「エーミール」「母」の3つの観点で意見交流をした（次ページ資料2）。生徒Aは、「ちょうを粉々に押しつぶしたというとき、僕は悲しかったと思う」と発言した。なぜ悲しかったのかを問うと、ちょうが好きであった「僕」の心情に着目し「つぶしたくないけどつぶしてしまった」という、「僕」のやりきれない気持ちに気づくことができた。その後、C6が「自分のちょうをつぶしても罪は消えないけれど、粉々にするほど罪悪感があって精神的に追い込まれていたと思う」と発言すると、生徒Aをはじめ多くの生徒が大きくうなづく様子が見られた。エーミールについては、「僕が謝罪しに来たとき、軽蔑して静かにしていたところが大人っぽいと思う」や「そうか、そうか、つまり君はそんなやつだったんだと言うだけで怒らなかったけど、本当には怒りたかったと思う」などの感想が出た。「母」については、「落ち込んでいる僕をかまわずいたことはすごい」という感想が出た。

そして、感想を交流した後、今後の授業でどんなことを考えていきたいかを聞くと、次ページ資料3のような問いが出され、これらを学習課題として設定した。2学期にも行った個人追究学習をすることを伝えると、「はやくやりたい」「どのテーマでやるのか」という声があがったことから、生徒たちの学ぶ意欲を引き出すことができたと言える。

生徒A以外にも、第1時に手だてAによって見出した問いを、第7時の物語を書く活動に繋げていた者が多くいた。例えば、「エーミールはなぜ（ちょうをだいなしにされたとき）怒らなかったのか」という問いをもった生徒たちは、エーミール視点の物語を書き、怒らなかった理由を想像して表現していた。これらのことから、生徒たちが問いをもつことは、作品への興味や関心を高め、単元を通して主体的に学習に取り組むことに繋がっていると言える。

私は家で息子の帰りを待っていた。それしたら、夕方頃に家に帰ってきた。けれども、息子の顔はなぜか悲しい表情をしていた。それしたら、息子は今日あった出来事をしっかりと私に話してきた。そのとき、私は驚き悲しんだが、私は息子がこの告白をすることがどんな罰をしのぶことより息子にとつてつらいことだったことを感じていた。私はしっかりと息子と話をした。私は、「エーミールのところへ行かなければなりません。そして、自分ですう言わなくてはなりません。そのほかにどうしようもありません。」と息子に分かつてもらうためにきっぱりと言いはなった。そして、「エーミールに許してもらえるように、もっている物からどれかを埋め合わせにより抜いてもらうように申し出るのです」と息子にしっかりと伝えた。そのとき、息子が一番悲しくてどうしたらいいか分からないことは分かっていた。でも、自分でどうにかしてもらうために叱っていた。そして、息子にしっかりとした大人になってほしかった。

T 1 : 「僕」についての感想を教えてください。

C 1 : 2年たっても熱情的な収集家でしょうが本当に好きだったんだと思った。

C 2 : クジャクヤママユのうわさを聞いて、見るのが待ちきれず、盗んででも欲しかったところが心に残った。

C 3 : 盗んだあとは満足していて罪悪感がなかったけれど、過ちに気づいた瞬間恐ろしい不安に襲われていて、その変化がすごいと思った。

C 4 : ちょうを盗んで壊してしまったことを正直に母に打ち明けたのはすごい。自分だったら言えない。

C 5 : エーメールに説明してもだめだったところが印象的だった。

生徒 A : ちょうを粉々に押しつぶしたというとき、僕は悲しかったと思う。

T 2 : どうして悲しかったの。

生徒 A : ちょうが好きだから本当はつぶしたくないけど、つぶしてしまったから。

T 3 : なるほど。同じところに注目した人はいますか。

C 6 : 自分のちょうをつぶしても罪は消えないけれど、粉々にするほど罪悪感があって精神的に追い込まれていたと思う。

資料 2 : 「僕」についての感想発表 (第 1 時)

- ・客はなぜ思い出を聞いてもらおうと思ったか
- ・題名にある「思い出」とはどんな思い出か
- ・エーミールはどんな人物か
- ・エーミール（母）はなぜ怒らなかったのか
- ・僕はなぜクジャクヤママユを盗んだのか
- ・僕はなぜちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまったのか

資料 3：生徒の問い（一部）（第 1 時）

(2) 仮説1 **手だてB**【個人追究学習】の有効性を検証する

手だてAで取り上げた問い（資料3）をもとに、個人で追究する時間を十分に設けた。特に多くの生徒が注目した「①僕はなぜクジャヤママユを盗んだのか」と「②僕はなぜちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまったのか」の2つを取り上げた。個人追究では、問いの答えだけではなく、教科書の叙述から根拠を見つけて書くように指示した。まとめ方は、個人の自由である。資料5・6は、生徒Aの個人追究記録である。

「①僕はなぜクジャクヤママユを盗んだのか」という問いでは、教科書の叙述から「クジャクヤママユほど僕が熱烈に欲しがっていたものはなかった。」「この宝を手に入れたいという逆らいがたい欲望を感じて」「大きな満足感のほか何も感じていなかった。」を抜き出し、「クジャクヤママユほど欲しいものはなかった。だから、この宝を手に入れたいという、逆らいがたい欲望を感じてしまって、生まれて初めて盗みを犯した。」とまとめた。

「②僕はなぜちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまったのか」という問いでは、エーミールの言葉「誰かがクジャクヤママユをだいなしにしてしまった」という叙述から「僕は目の前でこの言葉を言われたとき、辛く悲しかった」と「僕」の心情を想像

[illegible]

資料 6 生徒 A の個人追究②

[illegible]

資料5 生徒Aの個人追究①

してまとめた。また、「そのとき、初めて僕は、一度起きたことは、もう償いのできないものだということを悟った。」という叙述から「そう悟った理由は、エーミールは激したり僕をどなりつけたりしないで、ただ僕を眺めて軽蔑していたエーミールの態度があったから」と理由をつけてまとめた。以上のことから、生徒Aは、「僕が一度起きたことはもう償いのできないことと知ったとき、僕は罪を償ってエーミールに自分の反省と覚悟を知ってほしかった。エーミールに分かってほしかった。だから、僕は自分で一つ一つ指で粉々にちょうを押しつぶしてしまったんだと思いました。」と結論付けた。どちらの個人追究においても、教科書の叙述をもとに、登場人物の心情や言動の理由を考えて、意欲的にまとめることができた。さらにその点を称賛したことで、生徒Aは自信をもって個人追究の成果を発表することができた。

読み取りが苦手な生徒については、机間指導の際に、問いに対する自分の答えを述べさせた後、その根拠となる叙述と一緒に探したり、考えのヒントとなる叙述の一部を示したりするなどの支援をすることで、次時まで全員が自分なりの考えを導くことができた。

(3) 仮説2 **手だてC** 【チーム学習と補助発問の設定】

仮説3 **手だてE** 【意見の再構築と比較】の有効性を検証する

「僕はなぜちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまったのか」の学習では、まず、個人で追究したことをチームの友達に伝える時間を設けた。その際に、根拠をもって発言できるとよいことを伝え、どの生徒も教科書の叙述を示しながら自分の考えを述べることができた。

本学級の生徒たちの意見を分類すると、「エーミールへの償い、罪悪感」「エーミールへの怒り」「自分への罰、反省」「思い出から消し去りたい、現実逃避」といった4種類の理由が挙げられた。そこで、全員が同じような理由を挙げたチームには、別の理由を見出せるような発問を、異なる理由を挙げたチームには「僕の思いが強く表れているのはどの理由かを考えさせる発問をすることで、対話が深まるように支援したいと考えた。そのため、前時の個人追究の内容を把握し、各チームに2～3ずつの補助発問を用意した。補助発問は付箋に書き、状況に応じて生徒の机に貼り付けた（手だてC）。

生徒Aのチームは、生徒Aを含む3名（以後、生徒B、C）が「エーミールへの償い」という考えをもっていた。そこで、「場面⑤『あいつの喉冷えに飛びかかるところだった』とあるが、そのときの「怒り」がどうして「償い」の気持ちに変わったのか」という補助発問を用意した。また、もう1名（生徒D）は「模範少年のエーミールに説明したら激したりどなったりされなかったが軽蔑されて、僕は悪漢になったから」とまとめたことから、「悪漢になったことが、どうしてちょうを一つ一つ粉々に押しつぶすことにつながるのか」という補助発問を用意した。生徒Aのチームは、後者の補助発問を選び、話し合った。そのときの様子は、資料7のとおりである。

生徒B：悪漢ってなんだっけ。

生徒D：悪いことをする男ってこと。僕は、悪者扱いされてそれを認めたってこと。

生徒A：エーミールのちょうを盗んだし、わざとじゃなくてもつぶしちゃったから、悪者だよな。

生徒D：確かに。悪漢だからもうどうでもいいやって思ってた。ちょうをつぶしたんじゃない。

生徒A：精神的に追い詰められていた。償いたいけど償えないから。「一度起きたことは、もう償えないものだ」と悟った。って書いてあるから。

生徒D：なるほど。追い詰められて、楽になりたいのかも。

資料7：生徒Aのチーム学習の様子（一部）

生徒Aは、積極的にチームの話し合いに参加した。「一度起きたことは、もう償えないものだ」と悟った」という叙述から、「僕は償いたいけれど償えず、どうすることもできない状態だったことを読み取って友達に伝えた。生徒Aのこの発言をきっかけに、生徒Dから「楽になりたい」という新たな視

T1：ちょうを粉々に押しつぶした理由を教えてください。

生徒A：エーミールのちょうをつぶしてしまったから、自分も同じになって楽になりました。

C1：生徒Aのチームと似ていて、取り返しのつかないことをしてしまったから。

（中略）

C2：私たちのチームは、エーミールへの怒り、罪悪感、盗みをした反省という理由が出て、僕の気持ちがいちばん強いのはどれかを話し合うと、いちばん大きいのは罪悪感ということになりました。なぜなら、僕はエーミールに説明しようとしても軽蔑されて、もう許してもらえないと感じたからです。

C3：取り返しのつかないことをしてしまい、エーミールと同じ気持ちにならなければいけないと考えたから。

T2：「同じ気持ち」って、どんな気持ちですか。

C4：大事なちょうを壊されて悲しい気持ち。

C5：エーミールへの申し訳なさから、償いたいからちょうをつぶしたと思います。

C6：僕たちのチームは結論が出ていません。反省するためか、または許されたいことをしてしまい、そのことを頭の中から消したいからのどちらの気持ちの方が強いのか話している途中です。

T3：補助 みんなの意見を見ると、「エーミールへの怒り」という視点が出て、教科書にも「すんでのところであいつの喉笛に飛びかかるところだった」とあるね。この怒りが、どうして「償いたい」とか「楽になりたい」という気持ちに変わったのかな。エーミールの家では怒っていたのに、家に帰ってどうしてちょうをつぶすという行動になったのか、チームで話してみよう。

（チームでの対話後）

生徒A：家に帰って冷静になったら、自分がしてしまったことの重大さに気づいて自分のことを責めています。でも軽蔑されているからもうどうしようもなくなってしまう。

（ふり返りを書く）

C7：エーミールのちょうをつぶしてしまって、エーミールは心が苦しいと思うから、僕も同じような気持ちになってみて、自分のちょうを自分でつぶして苦しい気持ちを味わって、自分にも罰を与えたと思いました。

資料8：学級全体での交流の様子（一部）

点が出た。その後、生徒Aは、前ページ資料8にあるように、生徒Dの考えを全体交流の場で発表した。これまでは自分の考えを主張するばかりの生徒Aであったが、チームで友達と対話をする中で、友達の考えを認め、受け入れられるようになったことがわかる。また、C2～C6の発言をよく聞き、T3の発問について、チームの誰よりも積極的に話す姿が見られた。全体の間でも自分の考えを述べ、生徒Aの「軽蔑されているからもうどうしようもない」という発言を受けて、C7のように「自分に罰を与えた」という理由にたどり着いた生徒もいた。

各チームに応じた補助発問をすることによって、個人で追究したことを発表するだけにとどまらず、どのチームも活発に話し合うことができた。資料8のC2「私たちのチームは、～について話し合った結果、～という結論になりました。」やC6「僕たちのチームは結論が出ていません。～について話し合っています。」という発言にあるように、補助発問について各チームで話し合ったことを、学級全体の場で発表することができた。これらの発言を受けて、他のチームの生徒たちも自分だったらどう考えるかと思案する姿が見られたことから、生徒たちの考えを広げたり深めたりするきっかけになったと言えるだろう。

チームや学級全体で話し合った後には、話し合う前の自分の考えを確認した上で、意見を再構築する時間を十分に設けた（手だてE）。資料9は、チームや学級全体で対話をする前後で書いた生徒Aの意見である。対話をする前は、「自分の反省をエーメールに分かってほしい」という考えであったが、対話後は、「エーメールから軽蔑されてどうしようもなかった」と表現した。また、資料10をみると、同じように実践した「なぜクジャクヤママユを盗んだのか」の問いについても、生徒Aの考えが深まっていることがわかる。個人追究では、教科書の叙述を切り取って繋げただけのまとめであったが、対話後は、「本物を見て気持ちが高まり、がまんができなくなってしまった」と、盗みを犯したときの「僕」の心情を読み取って表現することができた。

さらに、筆者の表現のしかたにも着目し、言葉にこだわって表現できるようになってほしいと考えた。そこで、「ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった（教科書）」と「ちょうを箱ごと足で踏みつぶしてしまった」とでは印象がどのように違うかと問うことで、「一つ一つ」「粉々に」「押しつぶして」の言葉に着目させた。

資料11は、生徒Aの第1時と最終時の感想である。「一つ一つ」については、「今までがんばってつかえまえてきたちょうをつぶす、とても嫌な悲しい気持ちにとられるから」と表現し、僕が熱情的な収集家であった場面を踏まえて表現することができた。手だてABのみで行った「大人になれなかった弟たちに…」の学習では、2ページ資料1にあるように、考えの広がりや深まりが確認できなかった生徒Aであったが、手だてCEも設定した本単元では、資料11にあるように、学びの深まりを表現できるようになったと言える。

生徒A以外にも、『一つ一つ』や『粉々』の表現もいけれど、押しつぶして『しまった』と書いてあるので、本当は僕もそんなことしたくなかったのではないかと思います。」や「前半部分で客が語り出すときになんでランプにかさをかぶせるのだろうと思っていただけれど、授業を通して内容を理解すると、『少年の日の思い出』が恥や不快で学んだ出来事だったと分かったため、納得することができました。」など、筆者の言葉選びの巧みさに気付いて表現できる生徒が多くいた。

補助発問による対話（手だてC）によって、作品を読み深め、対話後に意見を再構築すること（手だて

【個人追究のまとめ】
「僕」が一度起きたことはもう償いのできないことと知ったとき、「僕」は罪を償ってエーメールに自分の反省と覚悟を知ってほしいと思った。エーメールに分かってほしいと思った。だから、「僕」は自分で一つ一つ指で粉々にちょうを押しつぶしてしまっただと思いました。

【対話後のふり返し】
自分がしてしまった行動はとも悪いことだと気づいたけれど、気づいたときにはもうエーメールから軽蔑されていてどうしようもなかったから、自分なりに罪をつぐなおうとした結果、自分のちょうを粉々に押しつぶしてしまっただと思ひます。

資料9：個人追究②ちょうを押しつぶした理由
生徒Aの考えの変化

【個人追究のまとめ】
クジャクヤママユほど欲しいものはなかった。だから、この宝を手に入れたという、逆らいがたい欲望を感じてしまっで、生まれて初めて盗みを犯した。

【対話後のふり返し】
「僕」は最初クジャクヤママユがとにかくほしいって感じだったけど、本物を見たとき、そこからもっと気持ちが高まって、ほしいという気持ちに自分ががまんすることのできなかつたからだと思う。

資料10：個人追究①盗んだ理由
生徒Aの考えの変化

【第1時】
六場面が印象に残った。それは、「一度起きたことはもう償いのできないものだということを悟った。」って言葉が、「僕」の心に強く響いてきたことなのではないかと思つた。もう一つの「僕」の言葉で、最後の「ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまつた。」とあるが、そのとき「僕」の気持ちが悲しかったのかなと思つた。

【最終時】
印象に残っているのは、まだ六場面です。ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまつた」のところで、最後自分の手で大切なちょうを粉々に押しつぶしたのがやっぱり「僕」は反省していたんだなと考えることができたからです。「一つ一つ」に込められた思いは、一気にちょうをつぶしてしまつたら「僕」はすぐに楽になれるけど、一つ一つつぶすことによって、一回一回今までがんばってつかまえてきたちょうをつぶす、とても嫌な悲しい気持ちにとられるからだと思ひます。「粉々に」つぶしたのは、少しつぶすだけだと思ひ残っているおそれるかもしれないけれど、粉々につぶすことによつて、もう形もなにも残らないから、もう後戻りはできない本當の謝罪だったと思ひます。

資料11：生徒Aの感想【第1時】と【最終時】

E)によって、生徒たちは考えの広がりや深まりを表現することができるようになったと言える。

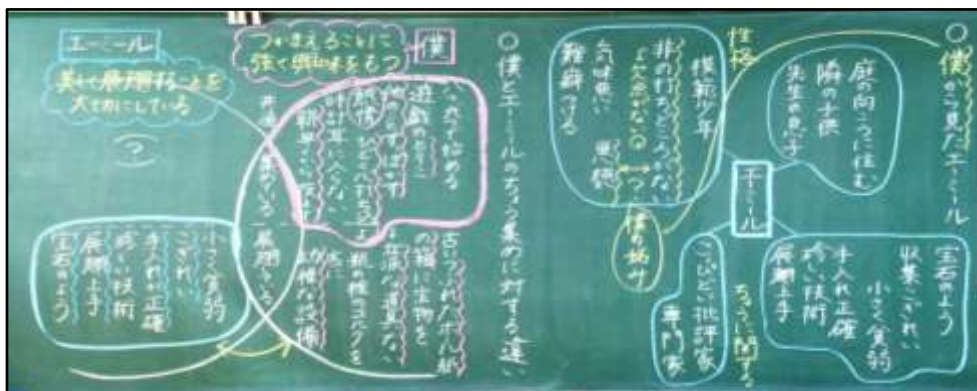
(4) 仮説2【手だてD】【思考ツールの活用】の有効性を検証する

「エーミールはどんな人物か」という問いについては、思考ツールを活用しながら対話をする時間を設けた。この作品は、主人公「僕」と対人物「エーミール」のものの見方や考え方が違う。そこで、登場人物の特徴を見つけたり、言動を比較したりするために、キャラクターマップやベン図を使うことにした。

まずは、エーミールの人物像を教科書から抜き出して、チームでキャラクターマップに書く時間を設けた。生徒Aも、チームの友達と一緒に、次々にエーミールの特徴を書き込む様子が見られた。学級で交流する際には、「模範少年」や「非の打ちどころがない」と出たところで、「非のうちどころがないとはどういうことか」を問い、「欠点がない」ということを確認した。その後、「気味悪い」や「悪徳」と出たところで、「欠点がないのに悪徳ってどういうことか」を問うと、生徒Aをはじめ多くの生徒が「矛盾している」とつぶやいた。そして、「エーミールは模範少年で欠点がないから、僕はうらやましくて妬んでいたのではないか」という意見に、多くの生徒が納得していた。あくまでも、語り手「僕」から見たエーミールが描かれていることを確認することができた。

次に、「僕」とエーミールのちょう集めに対する違いを、チームでベン図を使って整理する時間を設けた。上はちょうを集めることについて、下は展翅することについて、2人の違いを教科書から抜き出してまとめた。ベン図を使うと、エーミールがちょう集めをすることについての叙述がないことが分かる。また、「僕」とエーミールの展翅しかたの違いに気づきやすくなった。生徒Aは、この授業のふり返りで「僕は

たくさんレアなちょうを集めた
いっていい感じだけど、エーミールは一つ一つを大事にして、ていねいにきれいに保管したい。」とまとめた。ちょうを捕まえることに強く興味をもつ「僕」と、美しく展翅することを大切にしているエーミールの違いを見事に表現することができた。思考ツールを用いて考えを整理することが、他者の意見と自分の意見を関わらせて読みを深めることに繋がったと言える。



資料8 思考ツールを用いた板書（右・キャラクターマップ）（左・ベン図）

4 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

①仮説1に対する【手だてA】・【手だてB】

3 (1) で述べたように、生徒Aをはじめ、第1時で見出した問いを単元を通してもち続け、第7時で物語を書く活動に繋げた生徒が多くいた。また、3 (2) で述べたように、生徒Aを含むほとんどの生徒が、意欲的に個人追究学習をし、それをチームで発表する際には教科書の叙述を示しながら、自分の考えを述べることができた。個人追究学習については、本研究以前にも2回行っており、それにより「自分の意見を進んで述べている」と答えた生徒が、55% (7月) から93% (10月) に増加したことは前述したが、本単元後の調査においても94% (1月) と高い数値を維持することができた。手だてBによって、自分の考えに自信をもつことができた生徒が増えたことは明らかである。以上のことから、手だてA・Bは有効であり、仮説1は立証された。

②仮説2に対する【手だてC】・【手だてD】

3 (3) で述べたように、各チームに応じた補助発問をすることで、個人で追究したことを発表するだけにとどまらず、話し合いは活性化した。学級全体で共有する際には、他チームが話し合ったことを聞いて思考する生徒Aの姿も見られ、資料9～11のふり返りにあるように、考えを広げたり深めたりすることができた。また、3 (4) で述べたように、思考ツールを用いることで思考を整理しやすくなり、生徒Aは自分の言葉で、登場人物の違いを表現することができた。以上のことから、手だてC・Dは有効であり、仮説2は立証された。

③仮説3に対する【手だてE】 チームや学級全体で話し合った後には、意見を再構築する時間を設け、個人追究で導いた自分の考えと比較させた。また、単元の終わりにまとめの感想を書く時間を設け、初発の感想と比較させた。それにより「自分の考えを広げたり深めたりすることができた」と答えた生徒が、77% (10月) から91% (1月) に増加したことからも、手だてEは有効であり、仮説3は立証された。

(2) 今後の課題

手だてCについて、補助発問が出される前の生徒たちの様子を観察すると、個人追究の発表後にどんな話し合いをすればよいか分からずに、会話が停滞してしまうチームもあった。今後は、教師による補助発問がなくても、生徒たちによって活発な話し合いができるようにするための手だてを模索していきたい。