

1. (2)後期課程 第9学年における実践

多様なつながりを意識して探究し、協働で物語を自律的に読むことへの可能性
～文学的教材に散りばめられた表現の特質を宝探しのように探究し、作品の主題に迫っていく～



「握手」に込められた意味とはどのようなものだろうか? 「わたし」が語る「ルロイ修道士」の人物像を会話表現や指言葉や手の仕草などの細かな表現を手がかりにして読み深め、作者が表現したかった「握手」が意味することを協働で探究していく。「ルロイ修道士」の生き様について語り合い、子供たち自身の生き方につなげていく授業。

1. 学びの構想

(1) 単元について

①物語を読むということ

～作品の構造や表現の特質(言葉の仕組み)を踏まえて作品と深く関わる～

本作品『握手』は、語り手「わたし」と光が丘天使園の園長である「ルロイ修道士」とのエピソードを中心に描かれた物語である。「ルロイ修道士」の会話表現やエピソードにおける言動、握手や指言葉などの細かな表現を手がかりに子供たちは「ルロイ修道士」の人物像や生き方に深く迫っていく。また、この物語は「実話仕立て」で描かれているため、子供たちの多くは感動的な作品として捉えていくだろうと考えた。さらに、物語を読み進めていく中で、この作品のモデルとなった実話があるのではないかとという視点をもつ子供も現れるだろう。作品の背景となる資料を提示したり、物語と実話のギャップを示唆したりすることにより、作者がこの物語を仕立てた意図に迫り、作品を背景から深く読む経験につなげていけると考えた。

この作品は大きく三つの場面に分けられる。冒頭は「上野公園に古くからある西洋料理店へ、ルロイ修道士は時間通りにやってきた。桜の花はもうとつくに散って、…」と「わたし」と「ルロイ修道士」との再会の場面から始まる。次の場面は、二人の会話により「握手」や「指言葉」をはじめとする「ルロイ修道士」との思い出が幾度も回想される部分である。そして、「上野公園の葉桜が終わるころ、ルロイ修道士は仙台の修道院でなくなった。…」と「ルロイ修道士」の葬式を経て、「わたし」がこの話を語っている一周忌の場面である。どの場面も、「現在」と「過去」の往来が繰り返されており、「わたし」が過去を回想するきっかけが「握手」であり、「指言葉」であることに子供たちは気付いていくであろう。そのことによって作品の時間構造を理解しながら、作者が伝えた

かった作品の価値に迫っていけるだろうと構想した。

作品を深く読み解くために忘れてはならないのは、作品中の「ルロイ修道士」の言葉である。例えば、「わたし」の「死ぬのは怖くありませんか」に対して、全否定ではなく「そう怖くありませんよ」と返答していること。これは信仰に生きていたはずの修道士でありながら、「人」として正直に生きているといった人物像が読み取れる。

また、レストランの会話では、戦中の話、プレーンオムレツの話の後、「それよりも」と切り出される。「わたしはあなたをぶったりはしませんでしたか」という言葉。「ひどい仕打ちをしていたなら、謝りたい」という気持ちを表したこの言葉からも、「人」を大切にしてきた「ルロイ修道士」の人物像が伝わってくる。そして、「ルロイのこの言葉を忘れないでください」という信仰に関連するのではなく、「困難は分割せよ」と子供たちの生き方につなげられた言葉。このような表現の特質(言葉の仕組み)に気付くことで、「ルロイ修道士」の人物像や生き方についてより深く迫っていけるのではないかと期待した。

②読み深めたことを自分自身の生き方に活かすということ

先に述べたように子供たちは「わたし」が語る「ルロイ修道士」に関する様々な表現を手がかりにして彼の人物像やその生き方や考え方に迫っていく。きっと子供たちは、彼の生き様に感動し、彼のような人物との出会いに憧れを抱いていくだろう。また、彼のような生き方を自分自身の生き方につなげたいとする子供も出てくると考えられる。子供たちそれぞれが感じた「ルロイ修道士」の生き方や考え方について語り合うことにより、自分自身の生き方につなげ、より豊かに生きる展望をもつことにつながればと期待した。

本校国語科の学びの系統性や9年間の協働探究カリキュラムの視点から見ると、5年「大造じいさんと

ガン」では残雪と対峙する大造じいさんの、6年「海の命」では、主人公の死んだ父親や与吉じいさの生き様について考える経験をしている。それらの経験も手がかりの一つとして、9学年の本単元では、自分自身の成長だけでなく、自分の生き方について自分自身の言葉で語り、どのように生きていくのが望ましいかについて考える(経験をj得る)学習活動へとつなげていきたいと構想した。

(2) 展開構想

①「主題ー探究ー表現」型授業の協働探究サイクル

子供たち自ら課題を見出し、仲間と協働して課題を探究していくことが、自身の生活に活かした学びにつながり、作品を自ら読み進めていく力を培いこれからの読書生活を豊かなものにしていくと捉えている。「発意ー構想ー構築ー遂行ー表現ー省察」の探究サイクルを繰り返すことが、子供たちの自発的な学びを積み上げ、作品から文章構造や表現の仕組みを読み解き、作者の意図やメッセージに主体的に迫っていく姿につながると考えた。

そこで、本校国語科(特に後期家庭医)では「読むこと」における教材の一部を協働探究単元と位置付けて研究を進め、以下のように学習を進めている。

- i 課題を設定する…作品を読み、心に引っかかった疑問や話したいことを取り上げる。
- ii 主題を設定する…各自が取り上げた課題を全て網羅できる大きな課題(主題)を設定する。
- iii 課題を探究する…主題に迫るために各自の課題を協働で探究し、考えを構築していく。
- iv 主題を探究する…これまでの課題探究を踏まえ、主題に対する考えを構築する。
- v 単元を省察する…本単元を通して学んだことや変容したことを振り返り、次の学習に活かす。

このようなサイクルの中で、課題や主題を設定していくためには、クラスやグループでの合意形成が必要となる。また、主題に向かって作品を読み解いていく中でも、新たな疑問が必ず生まれることが予想される。

課題や主題を設定する場面や新たに課題を見出す子供たちの姿を、教師が即時的に価値付けしていく必要がある。そのことにより、子供たちの課題設定能力が顕在化する。それを教師がフィードバックすることで、子供たちが学びを実感することにつながるだろう。本単元でも、多角的な視点から問いを立てて読み進め、登場人物それぞれから見る作品世界や作者が表現する意図などを読み解き、作品と深く関わっていく姿につなげていきたい。

まずは、作品と出会ったときに何気なくもった疑問や課題を出し合い、吟味し、分類していく。「わたし」「ルロイ修道士」「手や指に関すること」「握手にかんすること」「文章表現の特徴」「描写視点に関すること」「題名に関すること」などに整理されていくことが予想される。また、それらを全体的に見て作品や

作者のメッセージにつながる主題へと練り上げていく。そのような課題を主題へと練り上げていく姿を課題設定能力と捉え、価値付けしてこうと考えた。

次に、語り手「わたし」から見る「ルロイ修道士」の言動の意味について深く迫っていくようにした。特に、「わたし」が語る「ルロイ修道士」は、どんな言葉を語っているのか。なんのために行動しているのか。そして、その姿はどのように描かれているのか、など多角的な視点で考えるように促していこうと構想した。その後、作者が考える「握手」の意味とは何かという主題へと迫っていく。その際、子供たちが協働して活動し、考えを共有することによって、様々な視点や考え方を得ることにより、自信の生き方に、広がりや深まりをもつことにつながっていくことを期待した。

これまでの実践では、子供たちが課題を設定した後、主題を設定する活動を行ってきた。しかし、文章を読んでいない段階で、作品の価値に迫る主題を設定することはできないと考え、主題設定のタイミングを、ある程度読みを確認できた時期に設定することとした。こうして、子供たちの思考に寄り添いながら、学びを進めていこうと考えた。

2. 学びのストーリー

本実践では、これまでの国語科の授業で主体的に取り組むことができている子供と学ぶことに意欲を示すことに困難な子供に焦点を当てて、彼らの学びを中心にそのストーリーを綴っていく。

また、これまでの国語科の授業実践で挑戦してきた「子供が(と)創る協働探究単元」をさらに効果的に実現するための教師の関わり方を模索した姿も紹介したい。その際、国語科の教師として以下のことに留意して単元を展開していった。

- ・授業を創る際、国語の力が高まる活動を設定する。
- ・子供を揺さぶるための発問を常にもって授業を行う。
- ・子供の姿から、国語の力としての価値付けを行う。
- ・教師の介入の度合いを模索しながら進める。

(1) 初発の感想を書き、共有する(第1~2時)

子供たちが作品を主体的に協働探究していくには、子供たち自身が立てた課題をもとに探究を進めていくことが効果的である。本実践でもいつものように初読後、初発の感想を書いて共有する活動を行った。そこで、新たな取り組みとして一人一台の使用が可能であるタブレット端末を用いた初発の感想の回収を行った(写真1)。この利点として、子供たちが書いた感想がそのまま文字データとなるため、教師が要約や抜粋などをせず、効率的に全員に共有することが可能であることが挙げられる。

この後、初発の感想と同様、子供たちの学習のあしあと(振り返り)をタブレット端末で入力して回収し、子供たちの単元の終わりの省察や次時の授

各グループ二つまでにした。



写真1 タブレット端末で初発の感想を打ち込んでいる様子

《グループから取り上げられた課題》

[illegible]

資料 1 握手 NEWS No. 1 「初発の感想」

1 班：・最初の握手は強いのに、最後の握手は優しいのはなぜ？
・最後、指をせわしく交差させたのはなぜか？

2 班：・指言葉にこだわる理由
・ルロイの伝えたかったこと

3 班：・「握手」に込められた意味
・わざわざ指言葉を使う理由

4 班：・なぜ上川君を出したのか
・なぜ「握手」なのか

5 班：・ルロイ修道士がデスクワークを避けた理由とは？
・最後の人さし指の交差

6 班：・ルロイ修道士が自分の病気を治すよりも天使園の子供たちの挨拶を優先させた理由
・作者が伝えたかったこと

7 班：・オムレツ
・指言葉について

8 班：・握手の意味
・葉桜が終わる頃の意味

9 班：・日本人にひどいことをされたのに日本人の子供を助けていた理由
・なぜ死ぬことを伝えなかったのか？

探究を進めていくために分類・整理をする必要があると考え、次時に設定した。また、子供たち全員が各グループで出た課題やその意図を子供たちの目線で把握できるようにすることをねらいとして、この活動は教師が進めるのではなく、国語委員の子供たちが進行していくようにした。

②グループで取り上げられた課題をクラスで分類・整理する

まず、前時で挙げられた18個の課題の共通点や相違点に着目して分類・整理していった。

《活動中の子供たちの発言や様子》

委員：これらの課題の中で分からないものはありますか。
成也：4班の『なぜ「握手」なのか』が分かりません。もう少し詳しく教えてください。

将之：題名が「握手」なので、作者がその題名をつけた意図について考えてみたかったからです。ついでに聞きたいのですが、7班の「オムレツ」とはどういうことですか？

照輝：8年生の「盆土産」の学習で、「えびフライ」が出てきて、そのことを思い出して、なぜ「オムレツ」が登

ここに挙げた3名(学習に主体的な子供)の初発の感想から、「ルロイ修道士」の呼称の細かな違い、ルロイの人柄、「指言葉」や「握手」の意味について追究したいということが分かった。また、「プレーンオムレツ」を登場させる意味や作者の意図に迫りたいという思いもあることが分かる。これらのことから、5年生から積み重ねてきた文学的文章における協働探究単元の取り組みによって、子供たちが文章を読み取るための「読みの手立て」が増えていることが見て取れた。

(2) 課題を設定し分類する (第2～3時)

①グループで課題を設定する

初発の感想を前時では、資料 1 により全体で共有している。自分自身や仲間の初発の感想を基にして、本単元で、追究したい課題を立てていった。課題の数は一人一つが望ましいが、時間の関係上、

場したのか意味や意図について考えたかったからです。

課題の意味や意図の確認が子供同士のやり取りで進められた。分類し終わりそうなところを見計らって、さらに「クラスやグループで考えたい課題と各自個人で考えればよい課題とに分けよう」という観点を付け加えた。その結果、各自で考えればよいという課題は一つもなく、クラスみんなで考えたい課題と班で考えていく課題とに分けられた(写真3、4)。

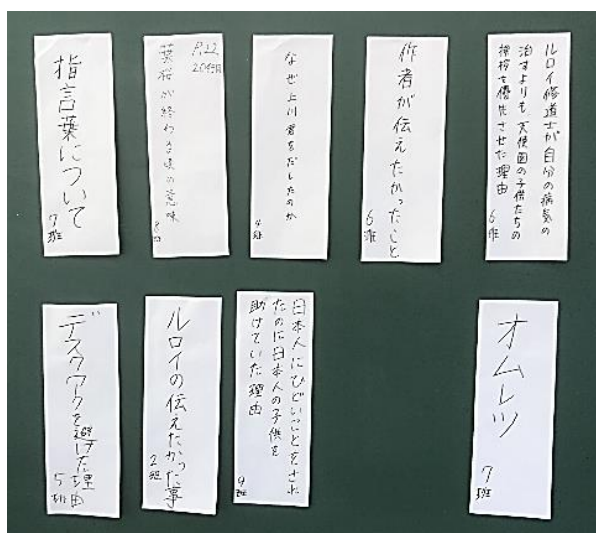


写真3 各グループで分担して考える課題

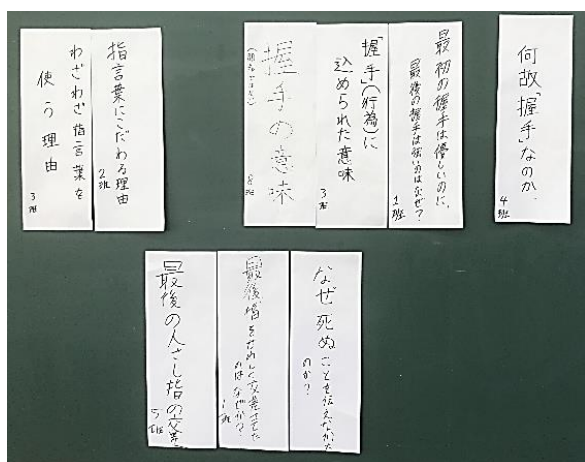


写真4 クラス全体で考える課題

【学習のあしあと(振り返り)より】

成也：僕は、「指を忙しく打ちつけた理由」と「なぜ、死ぬことを伝えなかったのか」は、あまり近くないと思いました。打ちつけたのは主人公だから、主人公の心情に関連してくると思うけど、伝えなかったのは、ルロイ先生の心情に関連してくると思うからです。

心奈：今回は、今までの探究学習とは違い、文章構成というような、文法に関する疑問が出でなくて少し驚きました。

蒼太：「ルロイは何故喋れるのに指言葉を使うのか」という意見にそう言えばなんでだろうと思った。

成也は4班の課題についてもう少し詳しく知り

たいと質問していた。また、将之は質問に対して説明だけでなく重ねて質問している。子供たちだけで進められる話し合いだからこそ気軽に聞くことのできる雰囲気生まれたのだろう。国語委員が活動を進める効果だと感じる事ができた。さらに、照輝の発言からは、既習事項とつなげて考える姿が見られ、学習の系統性を意識した学びが感じられた。

学習の足跡の記述では、成也は「わたし」と「ルロイ」の心情に着目して考えたことを振り返り、心奈は文章構成などの作者の書きぶりについての課題がないことに気付いている。また、蒼太は「ルロイ」の「指言葉」に対して興味を持ち始めている。

「そう言えば」と振り返りに記していることから、学習内容を自分事として捉えるきっかけとなったと考えられる。これらのことから、子供たちは作品の中に描かれている登場人物の心情や生き方・考え方に意識が向いていると考えた。探究を進めていく中で、子供たちだけでは気付けない部分は教師である自分が示唆し、より深い読みにつなげていきたいと思った。

一つ気がかりなのは、グループで考える課題の中に「作者が伝えたかったこと」があることである。この課題は作品の価値に迫る課題(子供たちには「究極の主題」として、課題として提示しないように言っている)だが、考える範囲が広すぎて焦点化することが困難なものである。しかし、9年生のこの段階で提示されるということは、子供たちにとってはどうしても考えていきたい課題でもあるのだ。そう思うと、取り下げるように言うべきかとても迷ったが、子供たちには、「この課題は作者のメッセージそのものを考えることなので後から設定する主題の後に考える課題にしよう」と提案することにした。

(3) 協働で課題を探究する(第5～7時)

前時で分類・整理された課題のうち「グループで考える課題」を割り当て、グループ探究を行った。心奈と蒼太のグループ1班は「ルロイ修道士がデスクワークを避けた理由とは?」を、成也のグループ5班は「葉桜の終わる頃の意味」を担当することとなった。

《1班の活動中の子供たちの発言や様子》

春家：デスクワークを避けていたのは、病気だったからではないよね?

蒼太：その頃はまだ癌じゃないよ。

春家：それじゃ病気が理由ではないよね。

心奈：農作業をするって子供たちと同じ立場で、デスクワークは目上の立場の人がするイメージがある。

春家：要するに農作業は子供たちのためにするということ?

心奈：そう、子供たちと同じ思いをするということ。

春家：農作業とはそんな意味があるんだ。

教師：なんだかルロイの人柄が見えてきたような気がするね。

心奈：そうか。ルロイの差別をしたくないという考えがここに表れているんだ！白人とか子供とか…

1 班の子供たちは自分たちで叙述を手がかりにして、課題に対する考えを導き出そうとしている。その中で教師がかけた一言で心奈は、P. 17 のルロイの言葉「総理大臣のようなことは言うてはいけませんよ。…」から読み取れるルロイの人柄と課題とのつながりに気付き、考えを深めている。心奈は他の班の課題に対する考えを踏まえた上で、ルロイの人柄について多角的に捉えていくだろう。

《5 班の活動中の子供たちの発言や様子》

成也：先生！自分たちだけでは全く考えられません。

教師：まず教科書のどこにその葉桜の表現がある？

成也：初めの方と終わりの方。

教師：それが意味していることは？また、「桜」ではなく「葉桜」なのはどうか？その辺をきっかけにして考えてみよう。

照輝：葉桜って五月頃だよな？桜の花が散った後。

和未：花が散るって「死ぬ」を意味しているよね？

成也：だったら桜の木全体がルロイで、ルロイが死んだ後や、死ぬ前を表しているのかも？

5 班の子供たちは課題に対して手も足も出ない状況となり、教師に助けを求めている。そこで、教師は二つの視点を与え、成也は桜をルロイの象徴的なものと捉えるようになっている。仲間や教師の働きかけによって、読み深めることができた姿である。

その後、各自の探究の成果を全体場で共有した。共有する際、クラス全体で考える課題のヒントにするため、メモを取りながら聞くように促した。また、グループだけでは気付いてない視点について、全体場で切り返しの発問をして考える場も設けた。

《各班の探究成果の共有結果》

「指言葉について」

- ・「握手」と「指言葉」を比較した。「握手」は手をつなぐというところから、「つなぎとめる」ということを表す。「指言葉」は伝えたい感情を確実に伝えるもので、「握手」や「指言葉」は過去と現在のターニングポイントである。

「葉桜が終わる頃の意味？」

- ・上野が葉桜の頃は、仙台はまだ桜が咲いている。上野では花が散って（ルロイの死）も仙台では思い出として残る意味。
- ・葉桜が散るということは、ルロイの死の象徴

「なぜ上川君を出したのか」

- ・天使園の出身者が活躍している代表の一人として登場させた。
- ・「わたし」を含めた中高生が知恵をしばって名前をつけたので、「わたし」は親同然の存在だから。

「ルロイ修道士が自分の病気を治すよりも天使園の子供たちの挨拶を優先させた理由」

- ・天使園の子供たちへの思いが強く、その子供たちに幸せになって欲しいという思いから。
- ・天使園の子供たちの一人前の働きを見たいという思いから。

「オムレツ」

- ・プレーンオムレツは具がなく食べやすい。病気のルロイも食べられると思ったから。
- ・「ラグビーのボールを押し潰したようなかっこうの」からルロイの病気を強調している。
- ・人種差別を嫌うルロイの人柄を表している。

「日本人にひどいことをされたのに日本人の子供を助けていた理由」

- ・すべて一人の人間として扱うルロイの人柄のため。
- ・世界大戦中の経験から、自分と同じような被害に遭わせたくないという思いから。

「ルロイの伝えなかったこと」

- ・「困難は分割せよ」というルロイの言葉から天使園の子供たちへの励ましの言葉を伝えなかった。
- ・過去に自分自身がしたことに対する謝罪の言葉を伝えなかった。
- ・遺言を伝えるため。

「ルロイ修道士がデスクワークを避けた理由とは？」

- ・「戦勝国と敗戦国」のわたしの言葉を受けて、「一人の人間がいる。ただそれだけです。」というルロイの言葉から、人を差別しないルロイの人柄の表れ。
- ・ルロイのデスクワークを避けた姿が、日本人の子供たちに親近感を持たせ、子供たちから信頼を得る行動となっている。

各班から報告された内容に加え、教師は補足的な発問を全体場で与え、ルロイの人柄や考え方・生き方に関する読みが深まるように促した。例えば、「オムレツ」の探究成果を共有している時に、「オムレツではなく、目玉焼きでもよいのではないか」や「オムレツの調理の仕方と目玉焼きの調理の仕方を比べるとどうか」と焦点化して考えるようにした。すると、卵を溶いて作るのがオムレツだから、自身が白人で、黄身が日本人でルロイの人種差別撤廃につながるという考えが導き出された。また、「わたし」が天使園を抜け出したときにルロイが与えた罰である「一月間」口をきかなかったことについて、「親同然のルロイ修道士に一月間も口をきいてもらえないということを自分の親にされたらどうですか？」と投げかけた。すると子供たちはその行為の違和感に気付いた。そして、「ケベック州のカトリックの慣習では、クリスマスには家族といることが当たり前」という視点から、名付け親である「わたし」が天使園の子供たちを捨てる行為であり、つまり小さな子が二度親に捨てられる行為でもあり、ルロイが絶対に許せない行為であるという読みの深まりにつながった。このように、教師が子供たちの読みの状態を見取り、子供たち

だけでは気付けない視点を与えることで、ルロイの人柄や考え方・生き方に対する読みをより多角的なものにすることにつながったと感じた。

【学習のあしあと（振り返り）より】

成也：みんなの意見に納得しました。上川くんのやつは、「そうそう」といって話したので、ルロイももちろん嬉しいだろうけど、親のようなわたしにこの喜びを伝えたかったのではないかなと思いました。オムレツは、黄身しかないの、黄身(君)自身がメインだよと言いたいのだと思いました。

心奈：指言葉は、過去と現在のターニングポイントだけでなく、過去、現在、未来のターニングポイントであると思いました。なぜなら、最後の文章に、「私は知らぬ間に…」とあることから、ルロイの思いを継承するためだと読み取ったからです。また、天使園に来る子たちは、複雑な環境に置かれているから、他人と話すことに抵抗があると思う。だから、話す必要のない指言葉にしたのだと思う。

蒼太：卵焼きとクリスマスのくだりで驚いた。捨て子に聴覚の障害者がいて会話でのジェスチャーが染み付いた・アメリカなど海外では日本に比べ会話中のジェスチャーが多い→母国からの癖とかだと思う。

成也や蒼太の振り返りには、教師が提案した「オムレツ」のことが言及されている。それは、教師の介入が読みの深まりにつながっている。さらに、この学習活動を受け、成也は「オムレツ」に対する新たな考えをもつことができた。心奈は、振り返りで指言葉の効果について言及しており、次の学習活動への見通しをもっていることが伺えた。さらに、3班の探究の成果について記述されており、仲間の考えをもとに読みを深めていこうとする姿が見られた。探究の成果を共有することや、教師の発問により、次なる課題に向けた読みにつながるような手応えがあった。

（４）主題を設定し、協働探究をする

（第８～１２時）

①主題を設定する

この時点で、全体の場で、主題を設定する活動を行った。その際、これまでの学習活動を受けて、「新たに出てきた課題はないか」、「残された課題よりも追究したい主題はないか」と投げかけて、主題設定に臨むようにした。子供たちは、主題を「握手に込められた意味とは」（題名を含む）として、この後の探究の順番を「指言葉を使う理由」、「指言葉にこだわる理由」→「最後の人差し指をせわしく交差させたのはなぜか」、「最後の人差し指の交差」→（主題）「握手（題名）の意味」、「握手（行為）」に込められた意味、「なぜ「握手」なのか」にすることが決められた。

②グループやクラス全体で同じ課題を協働探究する

これまでの学習活動で、ルロイ修道士の人柄やわ

たしの思いなどについて考えてきている。その学習を踏まえながら残された課題を協働探究し、共有する活動を行った。

i 「指言葉を使う理由」

「指言葉にこだわる理由」

子供たちが課題に対する自分の考えをノートに書く様子を見て回ると、グループで考えた方がより深まりそうだと判断して、グループ探究の後、全体共有を行った。

《各班の探究成果の共有結果》

- ・誰にでも伝わるもので、手話と通じるものである。
→言語・人種・文化・宗教の異なる外国の子供に通じる共通言語として使っているから。
- ・家族しか通じない、暗号のようなものとして使っていた。
→ルロイ考えの継承と子供たちとの心のつながりを表している。
- ・相手の気持ちを考えさせるツール。
→目で伝わる。相手の顔を見ることにつながる。
- ・ルロイが日本に来たときに、言葉が通じなかった経験からの癖。
- ・叱るときに強く言い過ぎないため。直接言いにくいときの言語。
- ・「わたし」と「ルロイ」をつなぐ架け橋のようなものだから。

【学習のあしあと（振り返り）より】

成也：家族のようだから、子供達とルロイしか知らない特別な何かを残したかったのは、いい意見だと思った。だけど、ルロイが「昔からの癖」と言っているから、天使園を開く前からの癖かもしれない。

心奈：傷ついた左手の人差し指と右手の人差し指を打ち付けている理由に、最後、成也さんがつぶやいた人と人の繋がりが関係ありそうです。傷ついた、左手を使っていることにも理由がありそうです。

蒼太：指言葉はルロイファミリアの「継承するもの」って意見に納得した。この話自体が主人公の回想だとも思う。

3人の振り返りには共通して、家族などの人と人とのつながりについて考えたことが書かれていた。これまでにルロイの人柄や考え方に迫ってきたことで、ルロイの根幹にある「つながり」の大切さを感じたのだろう。次時はそのようなルロイを見て育ってきたわたしの心情を捉える課題である。ルロイの人柄や考え方を振り返りながら課題に対する考えを追究していけば、より深い読みにつながるのではという期待が持てた。また、心奈は成也のつぶやきから「傷ついた左手の意味（象徴）」について疑問を抱いている。次時の導入の時に、この疑問を提示しようと考えた。

ii 「最後、指をせわしく交差させたのはなぜか？」

前時の「指言葉」とつながる課題で、十分考えを

深められたため、クラス全体の討議を行った。

《クラス全体の探究成果の共有結果》

- ・ルロイの左手はつぶされていて、その左手を打ち付けるということは、感情が高ぶっていて本当にいけないことだと相手に伝える仕草であり、わたしの感情の高まりを表している。
- ・人指し指の名前の由来から考えると、人指し指自体を「人」と捉えることができ、交差するということは人と人とのふれあいや関わりを表している。そのことから「わたし」と「ルロイ先生」はつながっていると伝えたかったのだと思う。
- ・指輪のつける指に込められた意味を調べると、左の人指し指には、「ねがい」や「かかわり」の意味があることから、「ルロイ」の大切にしていたこととつながる。
- ・「わたし」が「ルロイ」に対しての病のことを言ってくれなかったことへの怒りや、気付いてあげられなかった自分自身への怒りやむなしさが込められている。さらに、ルロイの命を奪う病への怒りもある。
- ・「わたし」が人差し指を交差させる行為は、「ルロイ」の仕草を継承しているという意味で、「ルロイ」を忘れないという気持ちが込められている。

初めの3つの考えは成也の意見が中心となっている。前時のつぶやきを受けて、ルロイの左手の人指し指がつぶれている意味を自分なりに捉えていた。このことにより、「わたし」の心情を捉えるだけでなく、作者の意図や思いにまで考えが広がっていった。

【学習のあしあと（振り返り）より】

成也：英俊くんの、他の人指し指を打ちつけるシーンから読み取るのはいいなと思いました。東京へ行ったのを隠していた私への怒りと、体が腫瘍の巣になっていたのを隠していたルロイへの怒りが対比されていて面白いと思いました。また、怒りを自分に向けているという発想もすごいと思いました。

心奈：走れメロスでは、作者の太宰治の人物像を参考にして、探究したことを活かして、今回の、題名が握手の理由を探っていきたい。

蒼太：握手という単語は本文中によく出るけど行った描写は3回しか無い、この話自体が主人公の回想だとも思う。

成也は「左手の人指し指」が表す意味や象徴を追究することに留まっていたが、英俊を含む仲間の意見により、「わたし」や「ルロイ」の心情に迫ることができた。仲間の意見を通じて読みを多角的なものとしている。

また、心奈と蒼太は、次の主題探究への思いを記している。それは、終末に時間が余り、次の探究活動へ向けて自分の考えをもつ時間ができたからである。二人の記述から主題に迫る意欲が高まっていると感じられた。

③主題を協働探究する

主題

「握手に込められた意味とは」

これまでの集大成と言える主題探究である。多様な考えの交流や深め合いをさせたいという思

いから、グループ探究の後、クラス全体で協議していくという流れにした。

これまで探究の成果を総動員させながら各グループで探究を進めていった。そして、グループで十分に練り合った成果を全体場で共有した。

《1班のグループ探究の成果》

- ・「握手」の象徴とは、相手に敵意を表さないことで、世界共通なもの。
- ・「握手」には、ルロイが願ったこと（人種差別撤廃・世界平和・平等など）が込められている。
- ・作者が題名を「指言葉」としなかった意図には、握手の中に指言葉が含まれていて、ルロイと子供たちの心の絆を表している。
- ・『四十一番の少年』（自伝的内容）と読み比べると、『握手』と対照的で、作者のよい思い出がもたれている。

《5班のグループ探究の成果》

- ・「握手」とは、出会いや別れ際にお互いの手を軽く握り合う行為で、出会い、再会、歓迎、平和の意味が込められている。
- ・二人の出会いと再会の時の握手で比較すると、そのときの状態や心情が分かるもの。
- ・目に見えるつながり。
- ・この世とあの世の架け橋。
- ・挿絵のイラストは右手で握手している。

→右手は敵意がない意味。右手は神の御手で左手は悪魔の手の意味が隠されている。

1班では、「握手」の象徴とされる内容だけでなく、ルロイの人柄や考え方・生き方をつなげて、込められた思いに考えが至っている。これまでの探究の成果が十分に生かされていると判断できた。また、作者の別作品との読み比べからの考察が述べられていた。それは、前時の心奈の振り返りとつながる。8年生の「走れメロス」の学習で得たアプローチ方法を用いたと捉えられ、過去の学習とのつながりを意識した成果だと言える。

5班では、ルロイの思いをもとに考えられた内容だけでなく、成也がずっと注目してきた「右手」と「左手」のそれぞれに含まれている考察が述べられていた。仲間の考えを大切にしたい上で、自分の考えもほどよく融合させた結果だろうと考える。

全ての班の探究成果の交流が終わり、教師がこの場をまとめようとしていると、帆香が急に挙手をした。「良二君が言っていたのですが、5班の考えで左手は悪魔の手だということから、ルロイの左手が潰されたということはルロイの心の中の悪魔がなくなったという意味で、まさにルロイの人柄につながります」と発言した。その後、教室全体が驚きと納得の声が響き渡った。これは、良二が5班の学びを自分の考えに生かし、帆香が良二の考えに驚き納得し、みんなに伝えたいという情動からの発言である。クラス全体で驚きや喜びを分か

ち合えた瞬間だった。国語科教師としての醍醐味を感じさせてもらった。この後、振り返りの時間を設定することができなかったことが、心残りである。

（５）単元全体の学びを振り返る。（第 13～14 時）

締めくくりとして単元全体の学びを振り返るためにレポート作成を行った。単元の導入時から活用しているタブレット端末に入力したものをレポートとして回収した。

レポート作成の際、子供一人一人の振り返りが一覧を配付し、仲間の学びも見えるようにして振り返るようにした。また、この単元で学んだことや考えたことだけでなく、作品の登場人物の考え方や生き方について考えたことも書き記すように促した。

《単元振り返りレポートの記述》

成也：【ルロイの生き方】

- ・死んでいく人たちを見ている。
- ・子供達には責任はなく、この子達を救ってあげたいと思っている。
- ・人種や国籍を気にしていない。人を、「一人の人」としかみていないから、丁寧に接している。
- ・指言葉にこだわる(マイナスのことは言いたくない・全員に伝わる・特別なものを残したい)
- ・子供達へ優しくすぎる

【そこから学んだこと】

人を〇〇だから(日本人だからなど)と見ずに、一人一人として関わることが大事だと思う。

【主人公の生き方】

尊敬した人を真似して、自分もそうなりたい！と思うことが大事。

心奈：宝探しのような学びでした。走れメロスでは作者と小説の関係性があることに気づけましたが、今回は、動作や登場人物が置かれている状況と感情や考え方=心情を結びつけていく学びの力がついたと思います。また、それがとても大切であることに気づけました。

ルロイ修道士は、あまり感情を出さない人物だと思っていました。物語自体が、感情表現が少なく、あっさりしていると思います。言葉での感情表現が少ないのは、ハンドサインに、感情が確実に相手に伝わる、指に信念があった、映像で残す、世界共通のツールである、のようにルロイの大切にしていることを含んでいたからなのではないかと考えました。(自考)宝探しのようなというのは、新しい考えが、みんなの多種多様な意見から見つけ出せることを表していて、とても、素晴らしいと思います。

成也は「ルロイ」の生き方を中心に書き記し、「ルロイ」の生き方だけでなく、「わたし」の生き方や考え方に思いを巡らせ、作品のメッセージを受け止め自分自身の考え方に転移させようとしていた。心奈はこの作品の価値について語るだけでなく、国語科の本質的な学びを実感し、その価値や喜びについて自分の思いを書き記している。文学作品を通して自分の生き方や考え方を見つめ直し、自分の考えや生

き方につなげている。それは、文学において目指すべき学びの姿だと捉えられる。

《蒼太の初発の感想》

時代・時代背景、ルロイの出身地、ルロイが自国に帰らない理由 なぜ終戦後も、日本に住み、子供の世話を養護院でやるのが不思議。自分の指をよく分からない理由で、潰す人がいる国にいたいと思わないと考えます。

《蒼太の単元振り返りレポートの記述》

最初の「病人の手を握るような握手」から、主人公が今と過去のルロイを比較して、・握手の仕方・掌の音・食欲など変わっていることを見つけていきルロイの死期を悟るという内容だと思う。この比較が握手で始まり握手で終わっているから題名が握手なのだと思う。

蒼太の初発の感想は、9年生に至るまでの（特に8年生での）学びを生かしたものとなっていたものの、作品の一部分を切り取り、疑問のみを挙げて記述していた。しかし、単元の振り返りレポートでは、学んだことを自分の言葉で語り、作品全体を通した読みに変容していることが分かる。文学作品を協働で読み深めることによって、作品を多角的に読み、自身の読みを確立することができた成果だと感じる。

次時には、一人一人の単元振り返りレポート一覧表を配付して、共有し、単元を締めくくった。

3. 省察

（１）子供の学びのつながりを紡ぎ、自律的な学び手へと

本実践の対象は9年生である。義務教育学校9年間の国語科における学びの集大成を体現する段階である。1年生の入り口から基礎的な読みの手立てやアプローチを学び、学年が上がるごとに作品の語句や構造は複雑化していく。だんだんと多角的に読むことが求められている。しかし、読みの手立てやアプローチはスパイラルに太く膨らんでいくものだと考える。例えば、本実践で探究した「オムレツ」という登場物の役割や意図に関する課題である。4年生「白いぼうし」では、「夏みかん」。6年生「カレーライス」では、「中辛味のカレーライス」。7年生「花曇りの向こう」では、「梅干し」などのように文学作品には登場物の役割や意図を捉える学習場面が繰り返される。文学作品を読み深めるときに、その都度教師から指示や提案をされてから考えていては、子供たちに経験知として残らない。子供自身が自分で読みの観点やアプローチの仕方を選択することこそが、生きて働く学びだと考える。教師に必要なのは協働探究の学びの中で、子供たちを具に見取り、子供たち同士の学びを広げたり、つなげたりして子供たちに気付きや選択の場を与えていくことである。仲間と共に学び、気付き、読みを深めることが大きな喜びにつながっていく。第12時で見られた良二のひらめきや帆香の発言、そしてクラス全体の驚きが、協働探究で育まれていく学びの姿である。また、その驚きや喜びが次

なる学びの推進力になっていく。この繰り返し、自律的な学び手へと子供たちを成長させていく。しかし、子供たち同士の気付きや経験知だけでは深まらない場面もたくさんある。第7時の「オムレツの調理工程」や「ルロイ与えた罰に関する違和感」などは、子供たちだけでは気付くことができず教師が視点や示唆を与えた場面である。子供たち主体で学習は進められていくのだが、教師は子供たちの活動の様子を把握して、タイミングよく介入することも必要である。そのためには国語科授業のプロとして、教材観を確立し、子供たちを見取る力を高め続けなければならない。子供たちと共に常に学び続ける姿勢が不可欠である。それらにより、仲間や教師だけでなく、社会における多種多様な人や物事から言葉の力を高めるヒントを得るため、様々な探究するコミュニティを創造する力が培われていくのだと捉える。

探究するコミュニティを培うことで、子供たちは自律的な学び手となっていくと信じている。この実践で取り上げた3人の子供たちは、自律的な学びにつながる姿がいくつか見て取れる。蒼太は、仲間の発言で意見を広げたり、深めたりして自分の考えを確立することができている。また、成也は自分自身が注目した読みのアプローチに固執していたが、仲間の意見を取り入れて考えを変容させている。そして、心奈は国語科の学びを楽しむだけでなく、本質的な学びの価値を実感し、あらゆるところで培った力を発揮していた。心奈はこの後も言葉の力を高めるために自律的に学び続けていけると期待できる。今回は3人の学びのストーリーを書き綴ることになったが、これからも心奈のような学びに向かう子供たちを多く育て、見いだしていかななくてはならない使命を実感した。

たが、授業のたびに子供たちとやり取りをするため手間と時間がかかり、持続可能性が低いと感じていた。

本年度は、GIGA スクール構想が加速度的に進み、一人一台のタブレット端末の使用が日常的に可能となった。そこで、タブレット端末を用いて子供と共にストーリーを省察する評価方法の開発に挑戦した。まずは、初発の感想の回収である。一人一人の感想が文字データとなるために一覧表にすることが容易にでき、効率的に共有することが可能となった。次に、各時間の振り返りをタブレット端末で入力し回収した。文字データを取り溜めることができるので、単元末の振り返りに効果的に活用できると考えたからだ。しかし、取り溜めてすぐには閲覧することができないため、単元末にしか利用できないだけでなく、教師も毎時間子供たちの振り返りを読んで、授業に臨むことが困難であった。データ処理においては効率的であるが、子供と共に省察するという面では、望ましい書き込みを時々紹介するのみで留まってしまった。そして、単元末の振り返りの回収である。こちらは、一覧表にすることが容易にできたので効率的に全員のレポートを共有することができ、その効果を感じることができた。

「子供と共に省察する」とは、子供の一步前を教師が歩み、授業を子供の目線で創っていくことだと捉えている。そのためには即時的な評価が大前提である。今回の挑戦によりタブレット端末の可能性は感じることができた。しかし、改善の余地が多々ある。今後は効果的で効率的かつ持続可能な評価方法を開発していきたいと考える。

(坂部 宏明)

(2) 子供と共に学びのストーリーを省察することの捉え

令和2年度より研究副題「子供と共に学びのストーリーを省察する」を受け、実践を積み重ねてきた。8年生「走れメロス」の実践では、初発の感想や単元末の振り返り、各時間の振り返りが一覧できる振り返りシートを用いてきた。子供たちの毎時間の振り返りにコメントを添え、国語的な資質・能力に関することや汎用的な資質・能力に関することに価値付けをしたり、次時につながる示唆を与えたりしてきた。一人一人の子供たちと一緒に授業を捉えることができたので、その変容が具に分かり、非常に価値のあるものであった。しかし、その取組の効果は実感してい

参考文献

- 田中実 『文学の力×教材の力3 中学校編3年』、教育出版、2006
- 大内善一 『修辭的思考を陶冶する教材開発』、溪水社、2018
- 福井大学教育学部附属義務教育学校『研究紀要』第1号、2018
- 福井大学教育学部附属義務教育学校『研究紀要』第2号、2019
- 福井大学教育学部附属義務教育学校『研究紀要』第3号、2021