

中学校国語科における考えの形成を促す授業づくりに関する研究 —文学的文章における生徒の「問い」の構築—

言語文化系サブプログラム(国語)

田辺 愛

【指導教員】 本橋 幸康 山本 良 池上 尚
【キーワード】 文学的文章 問い 対話 授業づくり

1. 主題設定の理由

現行の学習指導要領(平成29年告示)¹において、国語科の目標(2)は「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」と記されている。これは「思考力・判断力・表現力等」に関する文言であり「社会生活における人と人との関わりの中で、思いや考えを伝え合う力を高め、思考力や想像力を養うこと」を示している。

令和7年度全国学力・学習状況調査結果²によると、「文章の中から必要な情報を取捨選択したり、整理したり、再構成したりすることが重要」であり「登場人物の人物像や相互関係などがどのように設定されているかを考えながら読むこと」が求められている。

本研究では、文学的文章の読みが一義的ではないことを踏まえ、生徒が自ら「問い」を立て、他者の読みや叙述同士を結びつけて照らし合わせながら読むことで、考えを広げたり深めたりし、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」を行う過程に注目する。また、生徒がその「問い」に対して資料を比較したり価値づけたりすることは、目的に応じて資料から根拠を探し、自分の考えを形成するために不可欠な過程であり、それは新たな「問い」が生まれる契機にもなる。こうした活動を往還させることで「考えの形成」が促され、生徒の「読む力」が育まれると考え、「生徒自身が文学的文章を読み、考えを広げたり深めたりできる『問い』を立てる活動」を本主題として設定した。

具体的には、文学的文章の授業において、生徒自身が作品への違和感や疑問を起点に「問い」を立て、それを他者との対話を通して再構成していくプロセスに着目した。「問い」づくりは、読みの目的を明確にし、自己と他者の視点を往還する手立てとして機能する。さらに対話によって「問い」が更新されることで生徒の思考が促され、より考えを広げたり深めたりできる読みへとつながる授業実践を目指していく。

2. 考えの形成を促す授業について

(1) 研究のきっかけとなった実践

これまでの実践では、「『少年の日の思い出』を読んで語り手と場面を決めてリライトしよう」という言語活動を中学1年生で行った。活動の流れは以下の通りである。

- ・活動①気になった・疑問に思ったことを伝えよう。
- ・活動②文章の構造を捉えよう。

- ・活動③伏線を読み取ろう。
- ・活動④人物相関図を作ろう。
- ・活動⑤語り手と場面を決めてリライトしよう。

活動①については、範読後に少人数で考えたことを伝えて、その対話の中で出てきたことや自分の考えをノートにまとめた。活動②③では活動①での記述をもとに、着目する部分を教師が足がかりとして、本文にサイドラインを引いて提示した。活動④でも活動①の記述や活動②③での学びから、本文の記述をもとに人物相関図カードを作成した。活動⑤ではリライトについて学び、そのポイントを生徒と共に考えてから記述に入るようにした。

これらの活動を経て、文学的文章に対する「自分の考え」を形成しようとしていたが、苦戦した生徒も数多く見られた。活動の目的や考え方のポイント、ヒントを声掛けしたり、ワークシートにコメントをつけてみたりしたが、意欲の低下している生徒に対しての効果的な手立てにはならなかった。この原因となったのは、単元目標に対しての学習活動が断片的になっていたことだと考える。それまでの活動で考えたことと結び付けることができず、考えに広がりや深まりが少ない状況となってしまった生徒が多かった。この経験をふまえ、本研究では、単元における知識や経験を結び付け、目的に応じて活用し、自らの考えを広げたり深めたりできることをねらいとした授業づくりを行う。

このねらいは、全国学力・学習状況調査結果(中学校国語)における課題、「文章を読んで理解したことなどを知識や経験と結び付けて、自分の考えを広げたり深めたりすること」(令和5年度)³や「文章に表れているものの見方や考え方を捉え、自分の考えをもつこと」(令和3年度)⁴でも、同様に指摘されている。この課題の【指導改善のポイント】では、「自分も持っている知識や経験と結び付けることで、理解したことや考えたことを一層具体的で明確なものにしていくことが重要」(令和5年度)、「文学的文章を読んで考えたことなどを記録したり伝え合ったりする言語活動を通して指導することが効果的」(令和3年度)と示された。令和5年度の「授業アイデア例」⁵では、文章を読んで自分の考えを広げたり深めたりするためには「文章に書かれている内容を理解することにとどまらず、自分も持っている知識や経験と結び付けることで、理解したことや考えたことを一層具体的で明確なものにしていくことが重要」であ

り、「生徒が自分で課題を設定し、その解決のために文章を読む学習活動の中で、文章を読んで理解したことと自分の考えや経験と比較したり関連付けたりしながら解決策や改善策を考える場面を設けるなど、主体的に文章を読むことができるように指導することが大切である」と述べている。

以上をふまえて本研究では、生徒が考えを広げ深める活動を経て、考えの形成を促すための手立ての1つとして、〈生徒の気づきや疑問を起点に「問い」を立て、対話を通して作品を読み深める〉実践を行った。

(2) 本研究における考えを形成するための「問い」

令和7年度版教科用図書における、「問い」の扱いでは、2社⁶が具体的に取り上げており、①「あたり前だと思っていた物事を改めて見つめることでものの見方を広げることができるきっかけ」であり、②「物事をより多くの面から見つめ、深く考えるための第一歩」、③「自分自身に問いを向けることで、説得力のある考えをもつことができ」、④「問いを重ねて探究することが、主体的で深い学びを生み出すことができる」とされている。また、椿山(2025)⁷は、「『問い』は、『教師の答えを探すための問い』ではなく、『自分の読みを育て、豊かにするための問い』である。」としている。このことをふまえて本研究の「問い」については、正解を探す「問題」としての「問い」ではなく、生徒が文学的文章と向き合い、考えを広げたり深めたりするための「問い」と設定した。この「問い」を生徒の学習活動の軸とし、学習活動を目的に応じて結び付けていく手立てとした。

(3) 対話による考えの広がりや深まり

本研究では、生徒同士の関わり合いを促し、個々の読みの広がりや深まりを図るために、対話を意図的に組み込んだ。多田(2006)⁸は対話を「言語や非言語により、相手とコミュニケーションを行い、共有できる価値観や概念を生み出していく行為」とし、立石(2024)⁹は「他者の異なる視点や利用可能な知識から、自分の曖昧な点を意識したり理解を深めたりしていく。」としている。このことから、対話を通して互いに知識や経験を共有することで、生徒は共有できる価値観や概念を生み出し、自らとは異なる視点や知識を取捨選択して考えを再構成していくことに着目する。

また、ここでの共有の過程は、現行の学習指導要領で学習過程をより明確にするため位置づけられたものである。学年の系統を意識した「共有」とは、「思考力、判断力、表現力等」の「C 読むこと」では小学校低学年で「文章を読んで感じたことや考えたことを共有する」とあるが、高学年では「……自分の考えを広げること。」となっている。この「広げる」という表現は、中学校において「文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結びつけ自分の考えを広げたり深めたりすること。」と考えを深める段階になっている。本橋(2022)¹⁰は「『共有』は単なる共通認識にとどまらず、互いの考え方の良さに気づき、理解し、認め合い、自分の考えを広げることが重視されている。」「この『共有』

といったプロセスをいかに具体化するかが『対話的な授業』を展開する勝負どころの一つとなるだろう。」と述べている。このことから、生徒の「対話」は生徒の考えに対して前向きに働くと考え、対話の前後の変容に着目して分析をすることとした。

3. 授業の実際

(1) 検証授業のねらいと方法

本授業では、文学的文章における生徒の気づきや疑問を起点とした授業を構成した。言語活動では「問い」の作成や対話を行い、生徒が自ら考えを結び付けて、広げたり深めたりすることをねらいとした。文学的文章に対する考えを広げたり深めたりするための手立てとして、生徒自身が疑問に思い、自らの学習に対して価値づけられるものが必要となる。本研究では、単元目標を「「ヒューマノイド」を読んで、登場人物の言動の意味について考え、対話を通して伝え合う」とし、検証を行った。

(2) 検証授業の内容

① 研究の視点と具体的な手立て

研究の視点	具体的な手立て
1 文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に活かせるようにすること	(ア) 文学的文章の生徒の気づきや疑問、考えの見える化 (視点1、2(1)) (イ) 既習事項の確認から、生徒が視点の再整理をできるようにする(視点2(1))
2 文学的文章を読み考えを広げたり・深めたりすること	(ウ) 生徒が「問い」を関連付けて読むことができるようにする(視点1、2(1)(2)(3)) (エ) 対話によって考えを共有する時間の確保(視点2(3))
(1) 目標に向けて活動をつなぐこと	(オ) 目標に向けた生徒の活動を価値づける(視点2(1))
(2) 生徒の「問い」を軸にすること	(カ) ワークシートの工夫 ※ (1単元1枚、余白の確保) (視点1、2(1)(2)(3))
(3) 対話を経て、考えを構成できるようにすること	

※ワークシートの工夫について

(本文シート) A3サイズの用紙に、教科書の文章をまとめて印刷。サイドラインを引いた部分のメモや自分の考えを書ける余白を確保したもの。本シートを使用することで文章全体を把握でき、段落同士のつながりや構成の流れが捉えやすくなる。

(ワークシート) 余白を確保することで、気づきや疑問、キーワードなどを自由に書き込むことができ、思考の表現が促進される効果がある。

②実施状況

対象：中学2年生 4クラス

時期：令和7年9月 全6時間

単元名：「対話を通して、作品を読み深めよう」

教材名：「ヒューマノイド」伊坂幸太郎

(『国語2』光村図書出版)

本単元における言語活動：

「ヒューマノイド」を読み、登場人物の言動について考え、対話を通して伝え合う

(関連〈思考力、判断力、表現力等〉C(2)オ)

③単元計画

時	学習内容
1	・既習事項の確認(文学的文章の読みの視点) ・「気づき」「疑問」を見える化 ・他の考えを知り、自己の考えに付加・修正
2	・文学的文章の読みの視点 ・物語の展開や登場人物の言動の意味 ・「問い」の構築
3	・「問い」の構築 ・考えの形成(資料の関連付け、情報の取捨選択)
4	・考えの形成
5	・(資料の関連付け、情報の取捨選択、立場や考えの共有、物語の展開や登場人物の言動の意味) ・考えの再構成
6	・考えの形成、共有 ・学びの自覚化、単元の振り返り

④生徒の活動、様子と教師の働きかけ

(◇生徒の様子 ◆教師の働きかけ)

1 時間目

活動：作品を読む「視点」を捉え、「心情の変化・描写・語り手・表現の効果・題名・人物の設定」を共有。文学的文章を読み、「気づき」と「疑問」のサイドラインを引き、考えを記述の後、少人数グループで対話を行って、考えを共有した。

◆A3用紙両面に本文を印刷した「本文シート」を配布。
【手立て(カ)】

◇積極的にサイドラインを引く生徒が多かったが、ラインに考えを記入することが難しい生徒も見られた。

◆ラインを引く支援として、書き込む時間の中で書き進めている生徒の内容を一部紹介し価値づけた。
【手立て(オ)】

◇グループで話すことで、自分ではラインが少なくても周囲の考えを聞いたことで、「自分ならこの部分はこう考える」と、追加でラインを引く様子が見られた。

◆ラインの色分けを指示し、自分の考えと周囲の考えを見える化できるよう促した。
【手立て(ア)】

◇対話で話題に出た箇所以外の部分も含めて、本文シートや教科書をめくり、何度も本文を読み返していた。

2 時間目

活動：前時の「気づき」「疑問」を集約したワークシートから学級の読みの視点について考え、共有。時系列や作品構成、登場人物についての確認。「本文シート」の「気づき」と「疑問」を参考に個人で「問い」をつくり、少人数グループで話し合った。

◇「自分と同じ所にラインを引いていても、そこから読み取ることが違って、なんでそう思ったのか聞いてみたいと思った」(生徒感想)という振り返りが見られた。対話への意欲が全体で高まっていた。

◆学級全体の「気づき」「疑問」を整理し、1枚のシートにまとめて提示した。
【手立て(カ)】

◇時系列や場面、登場人物についての情報を組み合わせて思考していた。

◆時系列や場面、登場人物についての板書を、授業後にも各自で見返せるように、板書画像をデータと紙で配布した。
【手立て(イ)】

◇「問い」の作成が難しく思考が行き詰まる生徒がいた。

◆「問い」の例を示して本文シート「疑問」をヒントにした書き込みを促した。
【手立て(ウ)】

3 時間目

活動：本文から「問い」について考え、対話で広げ深める。

◆前時では、「自分はあまり気づけなかった」「みんなはいろいろな考えられてすごい」という感想や驚きのみで終えてしまった生徒もいたため「気づき」と「疑問」から「問い」を作っていく流れを授業の始めに示した。
【手立て(イ)、(ウ)】

◇疑問と気づきの伝え合い対話、全文シートをから得たものをどのように生かすかについて、「(自分の考えに)取り入れる・比べる・つなげる・まとめる・組み合わせる」を確認した。この考えから、生徒は自分で次の学びを選択する様子が見られた。

◆既習事項の確認から、生徒が視点の再整理をできるようにする。
【手立て(イ)】

4、5 時間目

活動：本文をもとに「問い」について考え、対話で広げ深める。

◇少人数での対話では、生徒が「問い」と根拠を示して考えを述べ、それに対して他の生徒が異なる視点を提示することで、考えが結びつき疑問が解消されていく様子が見られた。自分たちの「問い」に対し、対話の中で新たな視点や根拠を捉え、必要な情報を取捨選択しながら考えを形成していた。その過程で、自分たちの「問い」を価値づける姿も見られた。

◆対話における考えの共有や、そこで得た情報から考えを再構成する時間の確保
【手立て(エ)】

6 時間目

活動：単元の振り返り

- ◇ワークシートを見返して自らの考えの流れを文章でまとめている生徒が多かった。
- ◇単元の振り返りの視点をわからないまま記入し、各時間の感想を書く生徒も少なくなかった。
- ◆1時間目と現在の読みの違いや「問い」に対する考えの流れについて記入している生徒を紹介して、考えを促した。【手立て(オ)】

⑤生徒の思考の流れと手立て（生徒ワークシートより）

生徒A 考えの流れ

人物の心情に着目している。自分の「問い」に対して、対話での疑問を本文や自分の考えと関連付け、根拠を追加して考えを再構築する様子。

【問い】なぜタクジは僕を見つけて「ひさしぶり」と声をかけることができたのか？

【この問いにした理由】大勢の前で言うのは恥ずかしいことなのにどうして言えたのか気になったから。

【問いを作った直後の考え】転んで恥ずかしい思いをしても立ち上がることの大切さに気付いたタクジは、あの時は無理だったけれど、今なら起き上がって向き合ってみようと思ったから。

【対話後1】本文シートでつなげている人がいたから^{A1}、もしかしたら「転ぶ＝後悔」が、記憶の中でつながっているのかもしれない。

【対話後2】自分の考えに対して、(同じ班の)生徒Xさんの「それだけではつながらないのでは？」と言われた。本文「教科書該当頁」のタクジの行動を読む^{A2}と、「ちゃんとした別れができなかった後悔」から、「昔とは違って(恥ずかしくても)起き上がって再会ができるように」言ったのではないかと思ったので、その考えを自分の考えに足した^{A3}。

【単元のまとめ】1回目に読んだときはなんでこうしたんだろうとか、疑問ばかりだった。しかし、何回も読んで全体を見て「問い」について考えているとき^{A4}には、本文の1つ1つの行動が心情につながっている感じや、作者の意図を対話で共有したら、自分の読みが少しずつ変わって(足されて)いたところがあった^{A5}。特に登場人物の心情の変化について読みが深まった^{A6}と思う。

〈教師の手立てとの関わり〉

- A-1 手立て(ア)自分以外の考えを知るために本文シートを活用している。
- A-2・4 手立て(ウ)対話から気になったことを探る方法としての再読を行なっている。
- A-3 手立て(ウ)(エ)対話から得た情報を取捨選択し、自分の考えを再構成している。
- A-5 手立て(オ)「対話を通して作品を読み深める」という本単元目標に向けての意欲的な記述をしている。

A-6 手立て(イ)読みの「視点」を意識した振り返りを行なっている。

生徒B 考えの流れ

登場人物の関係性に着目している。自分の考えとは異なる考えを受け止め、本文を再読し、元々の考えの一部を変化させて、考えを再構築する様子。

【問い】タクジと僕の関係性はどう変わったのか

【この問いにした理由】仲が良いのか悪いかわからなくて自分が気になったから^{B1}。

【問いを作った直後の考え】

話題のきっかけが「人間の機能」についてなので、ロボットの話以外で2人はあまりしゃべらなかつたのではないか。中学生の頃に話していたことと、結果が違ったので、僕はタクジを遠い存在だと思ってしまったと思う。

【対話後1】生徒Yと生徒Zの「最後の言葉は、僕の照れ隠しだ」という考えに驚いた。自分の読み取りは間違っているのかもしれないと思って、本文を読んだけれどまたわからなくなってきた^{B2}。

【対話後2】今日の対話で「この話はずっと僕目線で話している」という意見が出た。もしかしたら照れ隠しの部分と同じで「仲が良くない」と書いているだけで、本当は友達だと思っていたのか。たしかに教科書「教科書該当頁」の場面や、大人になってからの行動は友達じゃないと言わないし、できない。^{B3}

【結論】2人はずっとお互いのことを気にしているので中学生の頃と現在で関係性は変わっていない。

【単元のまとめ】

友達との対話でより物語を理解でき、初めの自分の考えが変わっていったのが面白かった。自分の考えだけでなく、Yさんの考えを通して文章を読んだら登場人物のことをもっと知ることができた^{B4}。1回目に読んだときよりも、「問い」を立ててから2回目、3回目、何回も読んで、対話もして行って、登場人物の変化を読み取れるようになった^{B5}と思う。国語の授業だけど、好きなマンガを何回も読んで友達と話す感じと似ていたのかもしれない^{B6}。

〈教師の手立てとの関わり〉

- B-1 手立て(ア)気づきや疑問から「問い」を立てている。
- B-2 手立て(ウ)(エ)対話から得た情報と自分の考えを比較して、考えを再構成している。
- B-3 手立て(ウ)対話からの情報を確かめる方法としての再読を行なっている。
- B-4・5 手立て(ア)(ウ)(エ)対話から得た情報をワークシートに記載した考えと合わせて文章を再読し、考えることができています。
- B-6 手立て(オ)自分のこれまでの経験と、対話や再読を経て読みを広げ深めたことを照らし合わせて、読みの方法の一つとして捉えている。

生徒C 考えの流れ

自分の経験と合わせて人物の心情に着目している。「問い」に対して、対話での疑問を本文や自分の考えと関連付け、「問い」と「問い」を結び付けて考えている様子。

【問い】なぜ主人公は大人になってからタクジのことを思い出したのか？そして何を考えたのか？

【この問いにした理由】私も生活の中でふとしたときに過去の思い出を思い返したことがあるから。

【問いを作った直後の考え】

主人公は「恥をかく」という言葉が強く頭に残っていたから、その言葉でタクジを思い出した。考えたことは、心に引っかかっているものがあって罪悪感があったからあまりたいのだと思う。

【対話後1】

初めは、主人公が「恥をかく」という言葉からタクジを思い出すことに結び付けていた^{C1}けれど、Zさんの「“鍵がかちやりと入ったような感覚”“はっとする””という

ことは、本当はこのまま鍵をかけて開く予定のない思い出だったのでは？」という案を聞いて、たしかにそうとも考えられると思った^{C1}。主人公は実は思い出したくなかったのだろうか？^{C2}

【対話後2】

前回は「主人公がタクジを思い出すこと」について理由やそれまでの状況を考えた。今日は「主人公は自分でタクジとの思い出を思い出さないようにしていた」、「恥をかくこと」と「30歳」が両方出てこない記憶が開かない設定ではないか」という考えを対話で話した^{C3}。Zさんからは「記憶が開いたから、題名がヒューマノイドになった」という考えを聞いて、主人公がタクジを思い出すのはこの話の中で絶対に必要なことだったと感じた。それを思い出した時の主人公の心には、罪悪感や謝りたい気持ちが出てきたのだと思う。

【単元のまとめ】

自分の「問い」への考えをもち、対話をしていると自分では気づかなかったことを教えてもらってとても楽しかった。でも分からないこともたくさんあった^{C4}。「問い」を考えているうちに他の人の「問い」と考えが繋がって、合体した次の「問い」が出てきて^{C5}、本文の言葉をいつもより多く読んだ気がした。私は普段あまり本を読まないけれど、これから物語を読んでいくときに、こういう風に友達と読んでみるのも面白いかも^{C6}と思った。

〈教師の手立てとの関わり〉

C-1 手立て(エ)(カ)対話の前後での考えの変容を自覚している。

C-2・5 手立て(ア)「問い」への考えが、新たな「問い」を生み出している。

C-3 手立て(ア)(ウ)(エ)前回の対話から得た情報をワークシートに記載した考えと合わせた更新された考えを本時の対話で活かしている。

C-4 手立て(エ)(カ)対話で得た情報やそれまでの思考の流れをふり返ることができている

C-6 手立て(オ)自分のこれまでの経験と、本単元での学習を照らし合わせて、読みの方法の一つとして捉えている。

〈生徒A・B・Cの共通点と手立ての効果〉

生徒A・B・Cの学習過程には、3つの共通点が見られた。1つ目は、3名はいずれも自分の気づきや疑問を起点として「問い」を立て、それを手がかりに本文を読み進めており、手立て(ア)による「気づきの可視化」を、起点としていた。自分の考えにおける根拠を探し、対話によって他者の視点に触れ、自分の読みが揺さぶられる経験を記している。これらの記述からは、対話で得た情報から本文を再読し、根拠を探し直すという往還的な読みが生まれている様子を読み取ることができ、手立て(ウ)(エ)が有効に働いたことが確認できる。

2つ目は、ワークシートの構成(手立て(カ))が思考の変容を可視化して、考えの更新を促していたことである。本文の描写を根拠に、自分の考えを再構成するというプロセスをたどるうえで、ワークシートの記述を手掛かりとしている様子が見とれた。

3つ目は、単元末の振り返りでは、「読みが深まった」「対話が面白かった」「何度も読むことの意味に気づいた」と記述があり、手立て(オ)による価値づけが、文学的文章の読みの手立ての1つとしての気づきとなっていた。

以上の共通点から、本単元の学習は、教師の手立て(ア)～(カ)が相互に作用し、3名にとっては「問い」を中心に、対話と再読を往還しながら読みを深める学習として成立していた。特に、手立て(ア)(ウ)(エ)(カ)の連動が、読みの変容を支える中核となった。3人は共通の学習プロセスをたどりながらも、Aは心情の変化、Bは関係性の再解釈、Cは記憶の構造への推察といったように、「問い」の個性に応じて異なる深まりがあった。これは、本単元における手立てが生徒の思考を一方向に揃えるのではなく、個々の「問い」の違いを生かしながら深まりを支える構造になったことを示している。

(3) 考察

① 本単元における生徒の「問い」

ア、生徒の「問い」の整理

本研究では、生徒がつくった「問い」を「裏付け型」「説明型」「叙述型」の3つに整理した。その結果、裏付け型の「問い」が最も多くつくられるという傾向が確認された。また、これら3分類のいずれにも明確には当てはまらない問いも一部見られた。

イ、「問い」の具体

本単元において最も多くつくられた「裏付け型」の「問い」とは、人物の心情や関係性の変化について、本文の描写を根

拠にしなからその理由を探ろうとする「問い」である。この傾向からは、生徒が物語を「出来事の表面」のみではなく、人物の内面の動きや関係性の揺れを読み取ろうとしていることが分かる。特に、登場人物のすれ違いや後悔、再会時の感情の揺れに注目している「問い」が多く見られた。以下、整理したそれぞれの「問い」について述べる。

「裏付け型」の「問い」には、以下のような特徴が見られた。

- ・微細な心情の変化に着目する
- ・行動の背景にある心理的要因を探る
- ・人物間の関係性の変容を読み解こうとする
- ・過去の出来事と現在の心情を関連づける
- ・「言葉にならない感情」を言語化しようとする

上記の例として、「なぜ僕は『自分でも意外なほど、冷たい声が出て』しまったのか」「タクジが引越した後、僕が連絡を取らなかったのはどのような気持ちからか」が挙げられる。これらは単なる心情推測ではなく、本文の描写を手がかりに、心理を探る「問い」だといえる。

「説明型」の「問い」は、物語の設定や人物の思想、ロボットの仕様など物語のテーマにつながる読みを反映している。特に多かったのは、登場人物の価値観やロボットの仕様に関する「問い」である。例として、「なぜ転ばないロボットではなく、転んでも起き上がるロボットを作ったのか」「なぜ『人間の進化』を『人類の進化』と言い換えたのか」が挙げられる。これらは、登場人物の行動を単なる物語上の出来事としてではなく、象徴的な意味を持つものとして読み解こうとする姿勢が表れている。

「叙述型」の「問い」では、出来事についてだけではなく、場面の意味や構造的役割に注目するものが多かった。例として、「なぜ僕はその瞬間に約束を思い出したのか」「なぜ吸い込まれるように会場に入ったのか」「なぜ立ち止まらなかったのか」といった「問い」である。これらは単に「何が起きたか」を問うのみではなく、その場面が物語の中でどのような意味を持つのかを探ろうとする姿勢が表れている。

ウ、「問い」から見る生徒の思考

生徒がつくった「問い」は、文学的文章を読むときに、生徒の考えを広げたり深めたりするための視点となっていた。「裏付け型」の「問い」は、登場人物の気持ちや関係の変化を、本文の描写を手がかりに考えるものである。これによって、生徒は細かな表現に目を向け、心情の揺れや行動の理由を丁寧に読み取る力が育つ。次に、「説明型」の「問い」は、登場人物の行動や設定の意味を考え、物語のテーマへとつなげる読みを促す。具体的な出来事を「何を表しているのか」という視点で捉えることで、生徒の考えはより広がりのあるものになっていた。さらに、「叙述型」の「問い」は、場面の意味や物語全体の構造に目を向ける読みを生み出す。出来事のつながりや場面の役割を考えることで、物語を全体として捉える力が深まっていた。このように、生徒の「問い」は、描写の読み取りからテーマの把握、構造の理解へと読みを段階的に深め、生徒が文学的文章を自分の頭で

読み解くための大きな助けとなっていたことが分かった。

エ、「問い」づくりの実際

「問い」を作成することが難しかった生徒には「問い」一覧を配布することで、仲間の「問い」を選択し、考えていく形をとった。また、「問い」が単元内の学習活動を結び付ける役割を果たし、断片的な活動であったものが連続的な思考の流れとして統合される効果が確認できた。

② 対話をもたらす思考の広がりや深まり

本単元における対話は、本文シートやワークシートによる可視化、対話の時間確保、「問い」づくりの支援といった教師の手立てが相互に作用し、生徒の読みの変容を支える活動となった。まず、本文へのサイドラインや色分け、学級全体の「気づき」「疑問」の集約など、読みを可視化する手立ては、生徒が自分と他者の読みの違いに気づく出発点となり、自分では注目していなかった箇所に他者が線を引いていることに驚き、対話を通して「なぜそう考えるのか」を知りたいという意欲を高めていた。この可視化は、対話の素材を生み出し問いづくりの方向性を与える役割を果たした。

次に、「気づき」「疑問」をもとに自分の「問い」を立てる活動が、読みの深まりを方向づける装置として機能した。問いをもつことで、生徒は本文をどの視点で読み直すかを自覚し、対話で揺さぶられた考えを再読によって確かめ、再構成するという往還的な読みが生まれた。その中でも、

- ・他者の読みの違いに驚き、本文に戻って根拠を探す
- ・自分の考えに不足していた根拠や考えを補う
- ・「問い」を関連付けて、新たな「問い」をつくる

という考え方が多数見られた。これらは対話が単なる意見交換ではなく、考えの再構築を促すことを示していた。現行学習指導要領が重視する「共有」の概念が、実際の学習場面で具体的に機能した点が本研究における成果といえる。

さらに、対話が新たな「問い」を生み出す場として機能したことも重要である。生徒Cのように、他者の視点を受けて自分の「問い」が変容し、「問い」と「問い」が結びついて再構築される様子は、対話が単なる意見交換ではなく、思考を生成する手立てとなっていたことを示している。単元末の振り返りでは、対話と再読を中心とした学びが、生徒にとって価値ある読みの方法として実感されていた。これらことから、本単元の対話は「問い」を中心に据えた往還的な読みを成立させ、生徒の読みの変容を確かなものにしたといえる。

③ 考えの形成を支える再読の効果

「問い」と対話を中心とした授業構成により、生徒は本文を何度も読み返していた。再読は、登場人物の心情の変化、伏線や構成の意味、語り手の視点の効果の把握において重要だと感じた生徒も多かった。本研究では、再読が「問いの根拠を探す」「自分の読みと他者の読みを関連付ける」といった目的を伴って行われたため、形式的な作業ではなく考え

の広がりや深まりに直接的に結びついていた。この点は、文学的文章の考えの形成において、再読が効果であることを示している。

④ 考えの形成を支える思考の可視化

ア. ワークシートの活用

本文シートや1枚のワークシートを用いたことで、生徒は気づき・疑問・「問い」・考えの変化を視覚的に追うことができた。特に、サイドラインの活用や対話前後の書き足し、「問い」の変容の記録は、思考の流れを自覚し再構成するための有効な足場となった。単元末の振り返りで、生徒が「読みの変化」を具体的に記述できていたことは、思考の可視化が考えの形成を促したことを示している。

イ. 余白の活用

生徒の記入したワークシートの余白には、彼らの思考の流れや試行錯誤の様子が表現されていた。本研究では、意図的に余白を「自由に書きとめられるスペース」として確保したが、余白の活用を求めたわけではないため、あくまで生徒が自主的に用いた記述のみを対象として考察する。分析の視点は、余白への記入量によって生徒の思考の関連づけやメモの特徴に違いが見られるのかを検討した。考えを書く活動について、宗我部(2017)¹⁰は「ノートの役割(働き)として①学習記録②アイデアメモ③練習の場④学習成果の整理・確認」と述べ、立石(2024)⁸は「書く活動はそれぞれが自分の現在地を確かめる作業になるとあり、生徒が自ら現在地を確かめる作業につながっている」としている。本研究でも、生徒が余白を通して自らの思考の位置を確認し、対話や読解の過程を整理しているかを分析した。

【余白への記入が多い生徒の特徴】

・対話のための「台本」として余白を活用する生徒D

生徒Dは、余白に非常に多くのメモを書き込んでいた。本文中の根拠となる箇所には囲みをつけ、余白には対話で伝える内容を整理した「台本」のような記述が見られた。これらは、対話に臨む前に自分の考えと根拠を結びつけるための準備的記録であり、実際にこのメモを参照しながら周囲の仲間と対話を進めていた。

・考えの揺れや再構成を可視化する生徒E

生徒Eは、自分の考えと対話で得た情報を踏まえ、生じた「モヤモヤ」を余白に書き留めていた。矢印や囲みを用いて思考の関係性を整理し、根拠となる部分を明示しながら考えを再構成していた。余白は思考の揺れをそのまま受け止め、再整理するための場として機能していたといえる。

【余白への記入が少ない生徒の特徴】

・対話後の気づきを簡潔に記録する生徒F

生徒Fは、余白への記入は少なかったが、対話の中で出てきた「進歩」という語に対する自分の考えや、他者の考え

の変容の流れを短く書き留めていた。これらは対話あるいは対話後の気づきを残すための記録であり、考えの再構成に活用されていた。

・論点整理・予想・まとめを最小限で行う生徒G

生徒Gは、余白に思考の流れを最小限の記述で整理していた。考えの論点を3つに分けて整理した記述、対話で出てくる情報に関する予想、考えの簡潔なまとめが記され、対話を経た前後における考えの再構成につなげていたことが読み取れた。

本研究で授業を受けた生徒においては、学力層によっても余白の活用に特徴が見られた。上位層は余白への記入が少なく、情報の整理を主に頭の中で行っていた。必要なときだけ最小限のメモを残し、余白は最終確認の手立てとして限定的に機能していたと考えられる。

これに対し、中位層は余白に多くのメモを書き込み、思考の流れを積極的に可視化していた。対話の準備としての「台本」づくりや、思考の揺れの整理など、書くことを通して自らの現在地を確認し、理解を深めようとする記述が見られた。このことから余白は思考を補助し、学習の質を高める重要な役割を果たしていた。

下位層は、必要な情報をその都度メモする、あるいは単語レベルの記述にとどまる傾向があった。情報処理の負荷が高く、思考全体を俯瞰する余裕が十分でないため、余白の記述は断片的になりやすい。ただし、断片的であっても、生徒自身が「覚えておきたい」と感じた情報を選び取る場として最低限の機能は果たしていたことが見とれた。

以上のことから、本研究における生徒の余白への記入の状況には、学力層における共通点が見られた。いずれの層においても、余白の中に思考の痕跡が見られ、生徒が思考を整理し、学習の現在地を確認するための手がかりとして余白を活用していたことが明らかになった。このような点から、ワークシートにおける自由度の高いスペースは、生徒の状況に応じて柔軟に役割を変えつつ、思考を支える手立てとして機能しているといえる。

⑤ 「問い」と対話で深める読み

本単元では、生徒の気づきや疑問からつくられた「問い」を起点に、物語を深く読み取ろうとする姿が見られた。「問い」は登場人物の心情や関係性、場面の意味、テーマなど幅広い視点につながり、生徒が物語を多面的に捉えるきっかけとなっていた。また、対話と再読を繰り返すことで、生徒は他者の考えに触れ、自分の読みを見直しながら根拠を確かめ、考えを練り直していた。この往還的な読みは、生徒が自分の考えを言葉にし、他者に伝える力を高めていた。さらにワークシートの記述によって、気づきや考えの変化が目に見える形で整理され、生徒自身が学びの進み具合をつかみやすくなっていた。特に、対話で得た視点をメモし、本文の根拠と結びつけて考えを深める記述が多く見られ、学習

の質を高める役割を果たしていた。

以上のことから、生徒は他者との関わりを通して自分の考えを形成し、それを伝え合う学びを着実に積み重ねていくことが分かった。こうした本単元の学習過程は、国語科が目標として掲げる「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことに確かにつながっている。

4. 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

① 対話と考えの形成との関わり

本研究の対話では、生徒同士が「問い」に対する考えを伝え合い、異なる見方や根拠に触れることで「本当にそうだろうか」と考え直す場面が多く見られた。対話を受けて、改めて本文を何度も読み返すことで見落とししていた描写に気づいたり、新たな「問い」が生まれたりするなど、考えの再構成が促されていた。一方で、対話が表面的になり、行き詰まる様子も見られたが、対話の手順を明確に示したり、根拠をもとに話すことを促す発問を行ったりすることで、徐々に対話が深まっていった。以上のことから、本研究における対話は、考えの形成→対話→再読→再形成という循環が、生徒の思考を後押しする流れとして機能していた。

② 思考の可視化

本文シートやワークシートを用いた思考の可視化により、生徒は自分の考えの変化を追いやすくなった。また、対話や再読を経て生まれた新たな気づきを書き込むことで、読みの広がりや深まりを自覚する様子も見られた。一方で、考えの流れをうまく言語化できず立ち止まる生徒もいたが、記述例の提示や、振り返りの観点を絞った問いかけを行うことで思考の変化が捉えやすくなるっていた。以上のことから思考の可視化は、生徒が読みのプロセスを理解し次の学びにつなげるための有効な手立てとなっていた。

③ 生徒の考えた「問い」と読みの視点の関わり

本研究では、生徒が自らの気づきや疑問をもとに「問い」をつくることで、その「問い」が単元全体の学習を方向づける軸となり、「自分は何を知りたいのか」「どこに着目して読み進めたいのか」といった読みの視点が形成されていった。生徒は「問い」をもつことで、単元内での活動において目的に応じて情報を取捨選択し、考えを再構成する姿を見せていた。この点は本研究における大きな成果である。

一方で、「問い」をつくることに戸惑う生徒も見られた。しかし、既習事項を想起させる働きかけや、「問い」の例示・分類を通じた支援を行うことで、徐々に自分の読みの方向性をつかむ生徒が増えていった。

以上のことから、文学的文章の学習において「問い」を軸に読みを進める授業構成は、生徒が自らの考えの変化を追いながら読みを深めることを可能にしたといえる。「問い」

を中心に据えたことで、生徒は当事者意識をもって思考を形成し、対話を通してその考えを広げ、深めていった。このような学習過程は、主題設定の理由で述べた国語科の目標「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」とこと関わり、有効な手立ての一つである。

(2) 研究の課題

本研究を通して、生徒の気づきや考えを授業の軸に据え、その思考が広がり深まっていくように手立てを意図的に設計することが、生徒の考えの形成を促すうえで重要であることが明らかになった。また、本研究は一作品のみを対象とした分析であるため、今後は異なる作品を用いた検証を重ね、生徒の思考の広がりや深まりを一層促すための手立ての質を高めていく必要がある。本研究で得られた成果を、日々の実践へ着実に還元し、授業づくりと検証を継続的に重ねながら、より効果的な手立てを増やしていくことを課題とし、研鑽に励んでいきたい。

引用・参考文献

- 1 文部科学省 「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」 東洋館出版社 平成30年
- 2 国立教育政策研究所（2025）「令和7年度全国学力・学習状況調査結果 中学校国語」
- 3 国立教育政策研究所（2023）「令和5年度 全国学力・学習状況調査 報告書・調査結果資料」2. 教科に関する調査の結果（概要）
- 4 国立教育政策研究所（2021）「令和3年度 全国学力・学習状況調査 報告書・調査結果資料」2. 教科に関する調査の結果（概要）
- 5 国立教育政策研究所（2023）「令和5年度【中学校国語】報告書」（大問2 授業アイディア例）
- 6 光村図書（2025）『国語1』『国語2』『国語3』（2024年 文部科学省検定版）
三省堂（2025）『現代の国語1』『現代の国語2』『現代の国語3』（2024年 文部科学省検定版）
- 7 椿山美紀（2025）「学習者の「問い」が生まれる仕掛けづくり — 「語られなかったこと」「気になるところ」を活用したQFTの実践—」『国語探究』2025年7号
- 8 多田孝志（2006）『対話力を育てる』教育出版
- 9 立石泰之編 実践国語教師の会（2024）『子どもの「問い」で授業をつくる 「問い」を引き出し、展開させる国語の授業』明治図書
- 10 本橋幸康（2022）「『読むこと』の授業における個別最適な学び・協働的な学び 読みの広がりや深まりに注目する」『教育科学国語教育』明治図書 NO.865（2022年1月号）
- 11 宗我部義則（2017）『教育科学 国語教育8月号・812号』P84～87