

第2学年国語科学習指導案

日 時 令和6年5月31日（金）公開授業Ⅱ
学 級 岩手大学教育学部附属中学校
2年C組34名
会 場 2C2D教室
授業者 三 上 潤 也

1 単元名 重松清『タオル』、私はこう読む！

2 単元について

(1) 学習者観

本単元では、中学校学習指導要領国語、国語科第2学年の目標「(2) 論理的に考える力や共感したり想像したりする力を養い、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、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。」ために「C(1) イ 登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈すること」を学習する。

学習者は昨年度以下の学習材を中心学習材として文学的文章を扱う学習を行ってきた。(表1)

表1 第1学年における文学的文章の学習経験

中心学習材	言語活動	学習内容
桜蝶	『スイミー』をリライトする	語り手や視点が作品にどのように影響するか考える
ベンチ	小説の魅力を紹介する	登場人物や展開、情景描写の工夫を捉える
オツベルと象	作品の主題についての討論会	叙述、表現に着目して作品の主題を考える
蜘蛛の糸	作品の「しかけ」を検討する	敬語表現や作品の設定、展開の工夫を捉える
少年の日の思い出	訳の違いから作品を探究する	作品世界や特徴的な表現について自分の考えをもつ

第2学年136名に対し、本学習を始めるにあたり文学的文章の学習や読書についてのアンケートを行った。「読書は好きか」という質問に対して「好き」、「どちらかといえば好き」という肯定的な回答をした生徒は68.5%であり、令和4年度全国学調質問紙調査全国報告書による調査結果65.3%と同等の結果となった。また「国語の時間の文学的文章の学習は読書に活かしていますか？」という質問に対しては肯定的回答が78.2%となった。

学習者の実態として、国語の授業で身につけた資質・能力を読書に活かしている実感はあるものの、読書行為自体の魅力に気づいたり、読書が生活を豊かにしてくれる喜びだと考えたりしている生徒が少ないことが分かった。AIの台頭や「よりVUCAな時代」の到来といった急激な社会変化の中を生き抜くためには、学習者自らが文脈に応じて「ことばの力」(資質・能力)を吟味しながら運用していく必要があるが、生徒の主体的な読書活動への意欲は充分とは言えない結果となった。

平成31年度から令和5年度10月まで「Society5.0を生き抜く『人間の強み』を育む学びの構想」のもと推進してきた第15期研究の課題にも「主体性の低さ」が挙げられており、学習意欲や自己調整力といった「主体性」は本校の課題である。また、読みの方略や学び方を指導者が明示する学習形態が成されてきたことも、国語の学習が意欲的な読書活動につながらない原因の一つだと考える。

本単元は、指導者が学習者に身に付けさせたい資質・能力を言語活動の中で適切に育めるようにデザインしながらも、読みの方略や観点を選択させたり、単元のゴールとなる言語活動を選択させたりすることで、主体的な読書行為を経験させる。また、既有的学習経験を自ら使いこなして学びを深められる手立てとしてICTを用いる。学習者自らが学びの主人公として単元学習のフィールドを自走できる姿を目指す。

(2) 学習材観

中心学習材 重松清『タオル』令和2年度発行「伝え合う言葉 中学国語2」教育出版

補助学習材 ヘルマン＝ヘッセ 高橋健二訳『少年の日の思い出』、宮沢賢治『オツベルと象』

令和2年度発行「伝え合う言葉 中学国語1」教育出版

重松清 (2009)『小学五年生』文春文庫

石原千秋(2007)『未来型の読書術』筑摩書房

大橋洋一(1995)『新文学入門』岩波書店

小説『タオル』は、重松清の短編集『小学五年生』に収められた書下ろし短編小説である。教育出版の教科書において、学習者が中学校2学年で初めて出会う文学的文章となる。

港町の漁師の家に生まれ育つ「少年」が中心人物として描かれている。町一番の腕をもつ漁師の「祖父」の死を受け容れられずにいた「少年」が、十数年ぶりに町にやってきた「シライさん」との交流を契機に「祖父」の死や自己の家族との繋がりについて考えを巡らせる物語となっている。

平易な言葉で綴られており、内容理解もし易い作品であるが、作品を通して中心人物を「少年」と表現している三人称一元視点の書きぶりについて、学習者は初読の時点で疑問に感じると想定される。物語の「語り手」や「視点論」については『桜蝶』や『オツベルと象』、『少年の日の思い出』で学んでいる。『桜蝶』では一人称と三人称それぞれの視点で『スイミー』をリライトしたり、『オツベルと象』では語り手である「ある牛飼い」の変容について検討したりしている。また『少年の日の思い出』では不完全な額縁構造の効果に

について考えた。重松清は三人称一元視点を巧みに利用し、少年が祖父の死について考える場面、物語の主題に直結する場面少年の内面に寄り添う語りをさせている。また、全知の視点を活用して、「少年」視点をベースにしつつ「シライさん」と「祖父」の関係を語ったり、状況を俯瞰して語ったりしている。以上のような「語り手」と語られる人物の距離感の変化に気を付けて読むことで、作品の展開や中心人物の変容などを的確に解釈することができる。

また、物語の設定について「作者」の意図を検討することでテキスト解釈の深化につながる。方言を使い、「祖父」の死を住民全体で弔う港町を舞台としていること、そこに東京の言葉をつかう雑誌記者「シライさん」という異質な存在の投入が起点となり中心人物の変容につながるというしかけについて気付かせたい。

最後に、物語の結末部分の解釈についても検討の余地がある。この物語の最後の一文は「かすかな潮のにおいは、そこにもあった。」である。「潮のにおい」や「そこ」が指し示すものは何かの解釈は、着目する叙述や展開によって多様なものになると想定される。結末部分の解釈の検討は、本単元の最終的な目標である探究課題「重松清『タオル』の全体像に迫れ！」を解決するにあたり、最も大きなテーマになり得る検討事項である。なお、昨年度学習した文学的文章の本文や単元シート（学びを記録したデジタルポートフォリオ）は、いつでも取り出して学習に活用できるようにクラウド上にアップロードしている。

石原千秋『未来型の読書術』、大橋洋一『新文学入門』を補助学習材として扱う。石原（2007）は「（小説家は）自分の最も言いたいことを隠すために書くのだ。もちろん、宝物が多く隠されている小説が古典の名に値する。素人の小説家はそのあたりのことを間違えて、一番言いたいことを書いてしまうものだ。」と述べている。また大橋（1995）は読者の読むという行為について「読者とは、限られた情報から全体像（ゲシュタルト）をつくりあげること。（中略）読者は作者からヒントをもらって、自分なりに全体像をつくりあげるといってもいいかもしれません。」（文学は）未完成な骨組みのようなものとしてしか読者の前に現れない（中略）読書行為とは、作品の骨組みにいろいろ肉付けしてゆくことになります。」と述べている。本単元は重松清『タオル』の骨組みを捉えて、そこに肉付けすることで「作品」の全体像に迫り、自ら選択した表現方法で発表を行う。単元を始める際に、文学を読むという行為について明示的に石原・大橋の読書論を紹介し、最終的なゴールの共有を行う。

（３）教科研究との関わり（指導観）

本校国語科では育成を目指す資質・能力を「ことばの力」として表２のように整理している。その育成のためにどのように指導を展開していくかを以下に示す。（表２）

表２ 国語科で育成を目指す「ことばの力」(資質・能力)

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
○状況や文脈に応じて適切に言葉を使い、情報を検討したり整理したりする力〔知識及び技能〕(1) (2) ○言語文化に親しみをもちながら、自らの言語生活を振り返ったり豊かにしたりする力〔知識及び技能〕(3)	○批判的に言葉を検討しながら、状況や文脈に応じて論理的に考えたり表現したりする力 ○様々な視点で言葉に着目したり適切さや美醜を検討したりすることを繰り返して、自分の思いや考えを深める力	○言葉の価値を探るために、自ら探究の文脈を設定しながら課題解決に向けて見通しをもつ力 ○「ことばの力」を自ら選択しようとしたり、反省的態度で探究の過程を振り返ったりする力 ○テキストや他者との対話を通じて自己の考えを深めようとする力

①個別最適な学びと協働的な学び

本単元は第一次において、学習者と共に最終的なゴールである探究課題を設定したり、解決の道の手を見通したりする場面を設ける。第二次においては、探究課題を解決するための読みの方略や観点を自ら選択すると共に、第三次の表現方法についても自己選択させる。また、単元シート（デジタルポートフォリオ）を活用しながら自らの探究過程を意識的、批判的に吟味する時間を設ける。

一単位時間の学習過程においても、学習課題に対してどのようなアプローチをするか選択させ、それぞれの観点で検討したことを協働的な学習を通して交流し、学習の深化を促したい。

クラウド上には、今までの学習材や自ら学習経験をまとめた単元シート、補助学習材が保存されている。学習者が学習の対象となる「経験」や考えるきっかけとなる「既習事項」にいつでもアクセスできるような環境を整えている。ICT を用いて個別最適な学びを推進できるように支援していく。また、個別の学習場面でつまづきを共有したり、交流場面で自分の立場を表明したりするツールとしても ICT 活用を通して個別最適な学びと協働的な学びを促進したい。

②探究過程の振り返り

本単元は大橋洋一が『新文学入門』で明示している文学の全体像を明らかにする営みを、重松清『タオル』を学習材として行うものである。作品を構成する要素を整理し、『タオル』におけるそれらを分析し、最終的に発表する学びである。探究の過程として、作品を構成する要素の検討、それぞれの要素の検討、検討するアプローチ方法（読みの方略や観点）の検討、第三次における表現方法や表現の仕方の検討が必要となる。それらの学習過程を自分で選択させ、適宜進捗状況を振り返らせる。単元の学習全体を見通して、自ら学びをデザインさせることを大切にしたい。

３ 単元計画

（１）単元の見どころ

【知識及び技能】

- ・情報と情報の関係の様々な表し方を理解し使うことができる。（（２）イ）

【思考力、判断力、表現力等】

- ・登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈することができる。（C（１）イ）

【学びに向かう力、人間性等】

・言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする。

（２）本単元における言語活動

探究課題「重松清『タオル』の全体像に迫れ！」^{デジタルト}について読みの方略や観点（自分なりの迫り方）を選択して探究し、考えを発表する。読みの方略や観点と学習活動は以下より生徒に選択させる。

重松清『タオル』 の全体像に迫れ！	学習活動	(1) Book Review	(2) プレゼンテーション	(3) 本紹介パンフレット
	方略・観点	(1) 語りの視点	(2) 象徴表現	(3) 伏線

（関連：【思考力・判断力・表現力等C（２）イ】）

（３）評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・情報と情報の関係の様々な表し方を理解し使っている。 （（２）イ）	・登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈している。 （C（１）イ）	・登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈するために、探究課題解決に向けて自ら見通しをもち、粘り強く文章を読んだり話し合ったりしながら、考えを練り直そうとしている。

（４）指導の計画

次	時	ODA 過程	学習活動	評価の観点			（学習課題）【評価方法】
				知技	態度	態度	
一	1	Observe(観察)	(1) 文学的文章の学習経験を想起する。 (2) 重松清『タオル』を読む。 (3) 単元の探究課題解決の見通しをもつ。 ※作品の構成要素(骨組み)を考える ※読みの方略や観点、学習活動の提示と選択			○	(学習課題)「重松清『タオル』の「骨組み」を考えて、学習の見通しをもつ」に対して学習の見通しをもちながら読みの方略をまとめている。【単元シート・観察】
	2	Orient(状況判断)	(1) 人物像や人物どうしの関係に着目して登場人物の設定の仕方を捉える。 (2) 探究課題解決に向けて考えを整理する。		○		(学習課題)「『タオル』の登場人物の設定の仕方や人物像を整理する」について、人物の描写に着目しながら本文を読み、登場人物の設定の仕方を捉えている。【単元シート・観察】
	3		(1) 「少年」の心情に着目して文章の構成や展開を捉える。 (2) 探究課題解決に向けて考えを整理する。 ※最後の一文への着目…多角的に迫らなければ結末の解釈ができないことを共有		○		(学習課題)「少年の心情に着目し、『タオル』のクライマックスを検討する」について、「心情描写」に着目しながら本文を読み、作品の構成や展開を捉えている。【単元シート・観察】
	4	Decide(決定)	(1) 前時を受けて、結末部分の解釈検討において、どのような方略や観点でアプローチするか決定し、計画の見直しや再検討を行う。			○	(学習課題)「色付け(肉付け)するための方略・観点を決め、最後の一文を解釈しよう。」について、アプローチを決めて学びの足跡を振り返り、課題解決を見通している。【単元シート・観察】
二	5	Act(実行)	(1) 選択した方略や観点で最後の一文に着目して解釈を検討する。 (2) 同じ選択をしたグループで分析結果を発表する。	○	○		(学習課題)「それぞれの観点で最後の一文を分析したとき、どのような解釈が可能か検討しよう」について、複数の情報を根拠にしながら考えをまとめ、交流を通して考えを再構築している。【単元シート・観察】
	6 本時	ODAをループして課題解決	(1) 最後の一文の解釈に対する考えを交流する。 (2) 学習課題について考えをまとめる。 まとめの学習活動に入る。		○		
三	7	課題解決	(1) 探究課題について学習を生かして整理したり考えをまとめたりする。	○			(学習課題)「重松清『タオル』の全体像とは？」について今までの学習を活かして発表の準備を行う。【言語活動・観察】
	8		(1) 探究課題に対する考えを交流する。 (2) 単元で身に付いた力を振り返る (3) 探究課題解決の過程や自己の方略を振り返る			○	(学習課題)「重松清『タオル』の全体像とは？」について交流して、単元のまとめをする。 【言語活動・単元シート】

4 本時について（6／8）

（１）目標

「語りの視点」「象徴表現」「伏線」それぞれの観点で「かすかな潮のにおいは、そこにもあった。」の一文を分析したとき、どのような解釈が可能かについて考えを交流して内容を解釈する。

（２）評価規準

【思考・判断・表現】

・登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈している。（C（１）イ）

（３）授業構想

「かすかな潮のにおいは、そこにもあった。」という最後の一文は作品の山場にあたる部分である。「作者」は結末部分を描くために作品の設定や展開、表現において様々な伏線を散りばめている。結末を解釈するためには、作中で「祖父（の死）」の象徴として表現されている「タオル」について考えたり、「潮のにおい」や「涙」についての描写を検討したりする必要がある。あるいは、作品の「語り手」が誰に寄り添った視点で物語を物語るかという見方をするすることで、結末の解釈につながる。本時は自選した結末部分への迫り方・読みの方略や観点で最後の一文の解釈を検討することを通じて、作品の全体像に迫らせたい。

（４）本時の展開

段階	学習内容および学習活動	目安	・指導上の留意点 ○評価
導入	1. 同じ観点のグループごとに解釈について考えを整理して、検討事項をまとめる。	10	・過程を提示し、課題解決の意欲を喚起する。解釈の見通しを立てる。
展開	それぞれの観点で最後の一文を分析したとき、どのような解釈が可能か検討しよう。 2. 他グループに対して再度自分たちの解釈を提案して、解釈のズレを整理する。自分が選択していない観点のグループに訪問して、解釈を交流する。（10分という時間の中で、どのように交流するかはグループに委ねる。） 3. 解釈を全体共有する。 予想される学習者の解釈 個人課題 観点① 視点の変化 ・物語全体を読んだとき、「少年」は平易な言葉しか操れない。よって「少年」ではない三人称が物語を語る。しかし、展開上少年の心情を語る場面や「居場所」、「涙」に関係している場面では、「少年」の視点に寄り添った語りをしている。そう考えると、最後の一文も「涙」に関係しているので、「少年」に寄り添っていると考えられる。 個人課題 観点② 象徴表現 ・「タオル」は「祖父」や「祖父の漁師としての生き様」を象徴しており、そこからする「潮のにおい」も「祖父の生き様」や「漁師の血」、「祖父とのつながり」を象徴している。「かすかな潮のにおい」がする「そこ」が指すものは「少年」あるいは彼の「涙」である。 個人課題 観点③ 最後の一文の伏線 ・「ににおい」については前半に伏線として出てくる。「よどんだ」という言葉から物事が上手に進まないことを示している。また、物語を通じて「居場所」を見つけれない設定となっているのも伏線である。物語の結末で少年は自らの居場所（祖父とのつながり、思い出）を見つけたのだと思う。 4. 疑問点についてグループ検討する。 予想される疑問点 ・「そこ」が指しているものは何か【「涙」、「少年」、「空間」】 ・「も」の解釈【「タオル」と「祖父と少年」、「父と祖父」、「少年」】 5. 個人で解釈をまとめる。 本時は、学級で最終的な解釈の結論付けを行うことはしない。学習者個々が最後の一文を解釈することをねらいとする。	10 10 10 5	・最後の一文について話し合う。 ・議論の中でどこに「ズレ」があり、なぜ「ズレ」があるのか考えてメモするように促す。 ・本時のねらいに迫る質問を指導者ではなく、生徒自身から引き出せるように机間巡視を通してグループの考えの差異を見取る。 ・観点①→②→③の意見を発表させる中で、議論の柱を整理する。 柱1 【「そこ」の解釈と視点】 ・それぞれの観点で分析した結果を根拠に、場面と場面をつなげながら検討する。 柱2【「も」の解釈】 ・指導者がグループに介入する場面…論点がズレたり、本時の指導目標達成に向けて話し合いが停滞した時。介入後、グループで一度解釈のズレや論点となる事柄を整理して再び交流を行う。 ・指導者が全体に介入する場面…柱1、柱2に迫るために、各グループの議論をピックアップして整理する。 ・意図的指名で共有を図る。
終結	6. 個人で解釈をまとめ、学習の振り返りを行う。 【記述例 観点①の生徒を想定 評価 B】今日は個人課題に対する考えを交流した。私たちの選択した観点で最後の一文を分析した時、「少年」の心情が描かれている場面では「少年」に寄り添う視点で語られていたことを根拠に、最後の一文は「少年」視点だと考えた。しかし、観点③グループの考えを聞いて、「少年」が自らの居場所を獲得する物語だと解釈するならば、「少年」から離れた視点で語られた一文である可能性も見えた。また、助詞の「も」に着目したときにも一文の解釈の幅が広がった。次の時間は選択した個人課題をもう一度整理して、重松清『タオル』の全体像をまとめられるようにしたい。 ○【C(1)イ】A…自己選択以外の観点で本文を読み、複数の根拠をもって最後の一文を解釈している。 B…話し合いを経て、自己の解釈を再考している。 7. 次時の学習の見通しをもつ。	5	○【思・判・表（C（1）イ）】

5 参考文献

鶴田清司 河合順子（2023）『論理的思考力・表現力を育てる「根拠・理由・主張の3点セット」を活用した国語授業づくり』明治図書出版

田村学（2020）『深い学び』東洋館出版

田村学（2020）『授業を磨く』東洋館出版

酒井雅子（2023）『国語科授業で実現する「探究」』明治図書出版

大橋洋一（1995）『新文学入門』岩波書店

石原千秋（2007）『未来型の読書術』筑摩書房