

自分にひきよせて読むことのできる児童生徒を育てるために

— 文学的文章の授業改善を通して —

国語科研究会議

中澤 英之¹

松本さやか²

内野真理子³

白石 篤士⁴

要 約

新学習指導要領の全面実施を受け、改訂の趣旨として挙げられている「子どもたちの発達の段階を踏まえた学習の系統性を重視し、学校段階・学年段階ごとに、具体的に身に付けるべき能力の育成を目指し、重点的な指導が行われるようにする。」について特に注目した。

文学的文章の指導においては、身に付けたい力を明確にし、自ら読もうとする意識が高まるような単元の構想をすることが重要である。そこで、そのような授業を通して、文学的文章と自分自身を強く結び付け、読み進めていく力をつけることが必要であると考え、研究テーマを設定した。

研究テーマの「自分にひきよせて読む」とは、実生活や読書の経験に重ねながら読み、作品の世界を自分にひきよせること、互いの読みを交流し他者の読みをひきよせること、そして読む楽しさや味わい方を知ることによって多くの本に手を伸ばし、本を自分にひきよせること、の3点で定義した。

本研究会議では、「自分にひきよせて読む」ために、身に付けたい力と学習課題を明確にした上で、複数教材を位置付けた授業実践の有効性を検証した。その結果、主体的に読み進めながら作品の世界や他者の読みをひきよせ、自ら本を読もうという読書の意欲も高めることができた。

キーワード：文学的文章の読み、重ね読み、読みの交流、複数教材の活用

目 次

I 主題設定の理由	48	3 授業の実際	51
1 児童生徒の実態	48	(1)既習教材の活用	51
2 学習指導要領から	48	①「一つの花」(小4) 検証授業	51
3 研究主題の設定について	49	②「ゼブラ」(中2) 検証授業	55
		(2)同じ作者の作品の活用	58
II 研究の内容	49	①「やまなし」(小6) 検証授業	58
1 研究の方法	49	②「走れメロス」(中2) 検証授業	62
2 研究の構想	50	III 研究のまとめ	65
(1)複数教材の活用	50	1 これまでの研究の成果	65
(2)授業の構想	50	2 今後の課題	65
(3)検証授業における複数教材	50	参考文献、指導助言者	66

1 川崎市立宮崎中学校 (長期研究員)

2 川崎市立大師中学校 (研究員)

3 川崎市立高津小学校 (研究員)

4 川崎市立子母口小学校 (研究員)

I 主題設定の理由

1 児童生徒の実態

近年、児童生徒の語彙力の低下や言葉の乱れが目立っているように感じる。乏しい語彙の中から同じような言葉で自分の感情表現をすることが多く、相手意識も希薄で言葉を吟味する様子もあまり見られない。児童生徒を取り巻く社会的環境は、スピードが重視され簡略化した表現で用件を発信しがちな状況にあり、社会全体の風潮も、自分の言葉に責任をもち相手意識を大切にしながら美しい言葉を使おうという流れにはなっていない。

このような時代を生きる児童生徒に、日本語の美しさを再認識させ、言葉を大切にし、相手意識をもって言葉を使うことのできる力を育てたいと考えた。その基盤となる力を育てるために、文学的な文章の世界にじっくりと浸らせ、多くの美しい表現に触れさせる経験や本を通して様々な登場人物と出会い、読んだ本について多くの人と語り合う経験が必要であると考えた。

文学的な文章と児童生徒との関わりに目を向けてみると、携帯小説に代表されるような軽い文体のものや身近な話題について書かれた作品への抵抗感は少ないようである。しかし、想像力を駆使して読み進めることが求められる作品に対しては、苦手意識をもっている場合が多い。その苦手意識を克服し、主体的な読み手を育てるためには、授業の中で多くの作品に触れ、味わい方や読み方を知ることが大切である。加えて、互いの読みの交流をすることで、読みの広がりや深まりにつなげたいと考えた。

2 学習指導要領から

小学校、中学校ともに学習指導要領（平成20年3月改訂）が全面実施となった。水戸部修治⁵は「読むことの授業改革は、国語科におけるもっとも大きな課題のひとつである。」と述べている。特に文学的な文章の指導の問題点について、水戸部⁶は、「読むことの授業は、全文を通読し初発の感想を書く→段落ごと・場面ごとに読み取る→まとめをするといった指導過程を取ることが多かった。そして与えられた文章の与えられた段落や場面をいかに正確に読み取らせるかのみ力点が置かれる状況も見られた。」と指摘している。

つまり、文学的な文章を指導する際、児童生徒の発達段階を踏まえ、学校段階、学年段階ごとに設定されている学習の系統性をあまり意識せず、同じような授業が繰り返されていたということなのである。また、正確に読み取らせることのみ力点が置かれると、教師の発問と一部の児童生徒の発言を基にして授業が進み、一人一人の読みも主体的でなくなってしまう。

本研究会議では、この国語科の大きな課題である「読むこと」の授業改善について研究することにした。特に文学的な文章の授業について重視したのは次のようなことである。

まず、学習の系統性を踏まえ学年ごとに身に付けたい力を明確に位置付けることである。児童生徒がその力を付けるため、読む目的を明確化して、複数の教材を比較したり重ねたりしていく。常に一教材を詳細に読んでいくのではなく、複数の教材を選んで重ねて比較することは、主体的に読み進めることにつながる。次に、単元の中で自分の考えをもち、互いに交流する時間を重視することである。このことは、文学的な文章の読みを深く広いものにすることにつながる。こうして、読み方や読む楽しさを知ること、日常的に読書に親しむ態度を育成することにもつなげたいと考えた。

⁵ 国立教育政策研究所 2005 『平成15年教育課程実施調査 教科別分析と改善点（小学校国語）』

⁶ 水戸部修治 「読むことの授業づくりのポイント」 (『初等教育資料 2012年4月号』)

3 研究主題の設定について

児童生徒の実態と学習指導要領に示された改善の方向性を踏まえ、次のように研究主題を設定した。

研究主題
自分にひきよせて読むことのできる児童生徒を育てるために
—文学的文章の授業改善を通して—

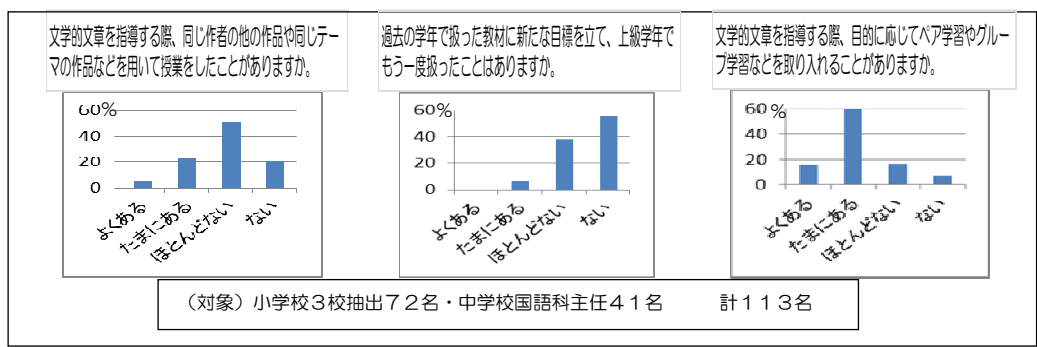
児童生徒にとっての「自分にひきよせて読む」とは、自分の経験と重ねつつ作品の世界を自分にひきよせること、授業内の交流の時間で他者の読みを自分にひきよせること、その先の自ら本を読もうと手元に本をひきよせることの3点として定義した。

作品と自分の経験を重ねることについて、奈須正裕⁷は、「一人一人の生活に根ざした具体的で特殊的で個別的な知識や経験、心理学でいうインフォーマルな知識が授業に持ち込まれることを意味する。」と定義している。従来のような、与えられた問いに対して正解を求めていく読みの授業であれば、ここで述べられている個別的な知識や経験は、話の脱線扱いとなってしまう。しかし、児童生徒が主体的に読み進める場合には、個別的な知識や経験を基にして自分の考えをもつことが容易になる。その個別的な知識や経験（自分の考え）を他者と交流することで、作品の読みが深まるのである。

本研究会議では、奈須のいう個別的な知識や経験については、読書経験によって得た知識も含むものとしてとらえた。そこで、授業の中に読書へ誘う仕掛けを含め、複数教材を活用し意図的に知識を増やすことを構想した。こうして日常生活での読書につなげ、読書量が増えることは、個別的な知識や経験を豊かにする上でも役立つと考えられる。

研究を進めるにあたり、文学的文章を指導する際の複数教材の扱いと交流の時間について市内の現状を把握するため、アンケート調査をした。その結果によると、単元の中で複数教材を取り入れている授業はあまり行っていない一方で、ペアやグループ学習などの交流の時間を大切にしていることがわかった。そこで、積極的に複数教材を取り入れた授業を行いながら、既に多く実践されているペアやグループ学習のより効果的な手法についても研究していくこととした。

表1 市内の現状アンケート結果



II 研究の内容

1 研究の方法

- 文学的文章の「読むこと」の指導についての現状把握と先行研究から学ぶ。
- 「身に付けたい力」「複数教材」「交流」「読書活動」を意識した授業実践と分析をする。
- 児童生徒への評価や授業後のアンケートから今後の課題について考える。

⁷ 奈須正裕 「新学習指導要領の趣旨を実現する授業づくり」(『初等教育資料 2012年4月号』)

2 研究の構想

(1) 複数教材の活用

井上一郎⁸は、読む行為の一つの手段として「重ね読み」を提案している。「重ね読み」とは、「中核教材に対してまとまった作品を副教材や補助教材として提供し、(中略) 並行して複数の作品を読む行為」という定義である。ここでいう「中核教材」とは、教科書に掲載されている教材を指す。その中核教材に対して、身に付けたい力のために、単元の中で効果的に複数教材を活用する考え方である。

複数の作品から自分で選ぶことや重ねたり比較したりして読むことは、受身ではなく能動的な学びとなり、学習者自身が主体的な問題意識をもつことにつながるととらえ、研究の基本的な柱とした。

(2) 授業の構想

このような考えに基づき、図1のように授業を構想した。まず身に付けたい力と学習課題を明確にして、その力を実現するために適した複数教材を配置する。そこで学習の見通しをもたせてから中核教材に取り組む。その過程で効果的に他の作品も取り入れて複数の教材により授業を進めていく。授業の中では、自分の読みと他者の読みの交流をすることで、作品の読みを深めたり広げたりしていく。

児童生徒が、自分からどんどん読み進めたい、他の本も読んでみたい、やってみたいと感じて主体的に学習を進めていけるように、ゴールを明確にした課題解決的な活動、いわゆる単元を貫く言語活動の質を吟味することにも留意した。この流れを1つの構造とした。

(3) 検証授業における複数教材

小学4年、6年、中学2年における検証授業は、図2のように2つに分類できる。

「一つの花」(小学4年)と「ゼブラ」(中学2年)では、中核教材での読み方や課題解決の方法を学ぶことで学習の見通しをもち、さらに読みの深まりや広がりにつながるよう、既習教材を活用することとした。

一方「やまなし」(小学6年)と「走れメロス」(中学2年)では、これらの作品の世界に浸って読み、作品を味わうことや、文学の虚構の世界に身を置いて読み進めることが重要であると考えた。

そのため、同じ作者の作品を複数読み、読書へ誘うことも視野に入れた。

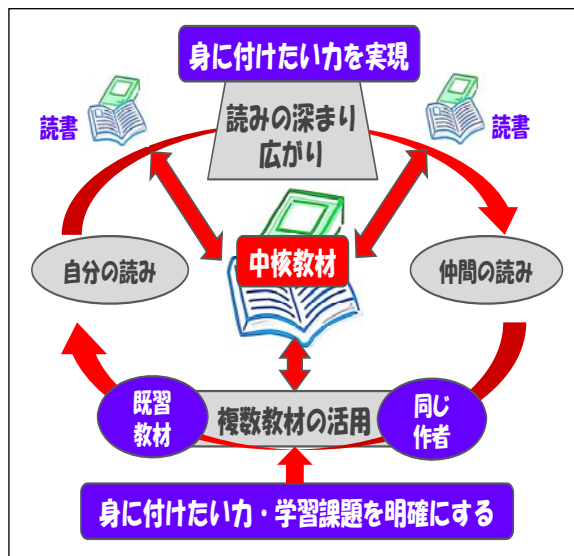


図1 授業構想図

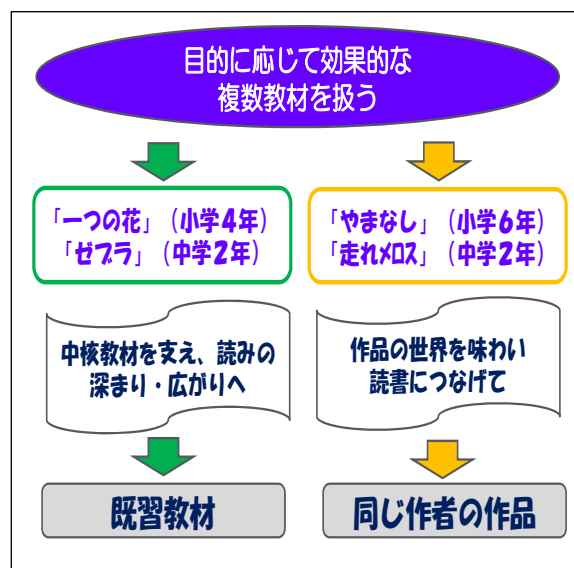


図2 複数教材の分類

⁸ 井上一郎

3 授業の実際

(1) 既習教材の活用

① 「一つの花」 A小学校4年生での検証授業 **わたしの感動ポイントはここ！**

＜单元名＞ サブタイトルで交流しよう ～わたしの一番はここ！～

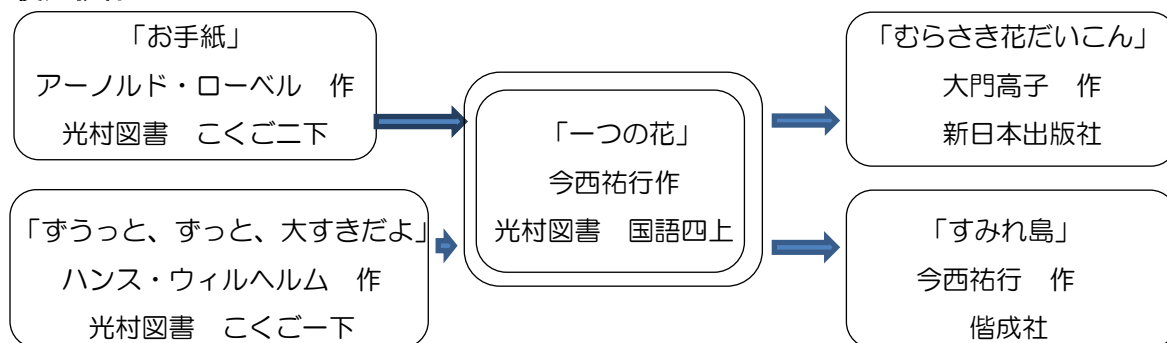
＜身に付けたい力＞ 自分の一番の感動ポイントをみつけ、交流を通して感じ方の違いに気付く力

＜指導事項＞ 第3学年及び第4学年 C 読むこと

オ 文章を読んで感じたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。

＜言語活動＞ 物語を読んで自分の心に響いた場面をサブタイトルで表現し、感想を述べ合うこと。

＜使用教材＞



＜単元の構想＞

物語を読んで自分の心に響いた場面、すなわち自分の一番の感動ポイントを短くサブタイトルとして表現する。その後の交流で、一人一人の感じ方が違うことに気付くことを目指した单元である。

1次では、既習教材「お手紙」と「ずうっと、ずっと、大好きだよ」を用いて、学習に入る。既習教材ということで、児童は安心して授業に臨むことができる。この2作品は、物に託した主人公の思いや大切な人との別れが題材となっており、中核教材の感動ポイントと重なるため導入した。

2次では、中核教材「一つの花」を学習する。題名に注目し、お父さんが一つの花に込めた思いを考え、物語全体を通して一番感動したポイントをサブタイトルとして表現する。

3次では、題材が戦争ということで共通している「すみれ島」と「むらさき花だいこん」から自分の興味のある絵本を選択し、これまでと同様に感動した場面をサブタイトルで表現する。そして、同じ絵本を選んだ者同士でグループを作り、お互いにサブタイトルの交流をする。ここでは、2次までの学習を基に、班で話し合い、一つのサブタイトルにまとめていくという少し発展させた形で交流の授業に取り組む。

1次	1	<ul style="list-style-type: none"> ○「お手紙」(2年下)を読む 挿絵で内容確認 ○自分の感動ポイントをサブタイトルで表し紹介し合う。 ・場面の確認 がまくんの家→かえるくんの家→がまくんの家 ・一番心に響いた(好きな)場面について理由を添えて発表し合う。
	2	<ul style="list-style-type: none"> ○「ずうっと、ずっと、大好きだよ」(1年下)を読む 挿絵で内容確認 ○自分の感動ポイントをサブタイトルで表し紹介し合う。 ・あらすじの確認 ・一番心に響いた(好きな)場面について理由を添えて発表し合う。
2次	3	<ul style="list-style-type: none"> ○「一つの花」を読む ・題名からどんな話か想像する。 ・一番心に響いた(好きな)場面について理由を添えて発表し合う。
	4	<ul style="list-style-type: none"> ○時代背景について理解し、ゆみ子の成長について自分の考えをもつ。 ・なぜ「一つだけ」なのか、最後の場面で「一つだけ」という言葉が出ないのはなぜか?

3 次	5	○お父さんは、一輪のコスモスにどんな思いを込めたのだろう。 ・「大事にするんだようー」の後に続くセリフを考え、発表し合う。 ・友だちの考えを聞いて、共感したことや新たに気付いたことについて交流する。
	6	○ 自分の感動ポイントをサブタイトルで表し紹介し合う。 ・友だちの考えを聞いて、共感したことや新たに気付いたことについて交流する。
	7	○「むらさき花だいこん」と「すみれ島」の冒頭部分を聞き、続きが読みたい方を選びサブタイトルを作る。 ・題名からどんな話が想像する。 ・一番心に響いた場面について理由を添え、同じ本を選んだ班の中で発表し合う。 ○ お互いの考えを交流し、より魅力が伝わるサブタイトルを班で1つ作成する。
	8	○「むらさき花だいこん」と「すみれ島」グループでお互いにサブタイトルを発表し合い、交流する。 ・自分の読んだ本の感動ポイントが相手に伝わるように工夫する。 ・読んでいない方の本について興味をもって、発表を聞く。

<授業の考察>

ア 自分にひきよせた読みの分析

2次6時・自分の感動ポイントをサブタイトルで表し紹介し合う。<読書経験からひきよせた例>

既習教材の学習が「自分にひきよせた読み」につながっていたかを分析するために、自分の心に響いた場面が同じ5人の児童のサブタイトルと理由に注目した。

<自分の心に響いた場面> 「お父さんは、それを見てにっこりわらうと、何も言わずに、汽車に乗って行ってしまいました。ゆみ子のにぎっている、一つの花をみつめながら。」	C1 「お父さんからの最後のプレゼント」 (理由) お父さんがゆみ子に 花をわたす場面 が感動したから。
	C2 「一つだけの宝物」 (理由) いろんな物をもらってきたけど、お父さんからもらった一輪の花が 大切な宝物 になったから。
	C3 「とおくても心はいっしょ」 (理由) お父さんがゆみ子に何かをつたえたいようなやさしい目をしていたから。そして、 たとえお父さんが死んでも心はつながっている と思ったから。
	C4 「感動をよぶ一輪の花」 (理由) 一つの花だけを見ていったのは、悲しくてゆみ子を見ずに行ったから。ふりむいて、 あ〜あれを言っておきゃよかった・・・なんてことのないように。
	C5 「何も言わずに戦争に行ってしまった・・・」 (理由) 家族の一員で一緒に暮らしていたのに、 戦争に行ってしまったから。

C1とC2の理由における、太字アンダーラインの部分に注目してみると、「お手紙」でがまくんが、お手紙をもらい本当にうれしかったというラストシーンの読みと関連付け、花を渡す場面、宝物という視点で重ねて読み、サブタイトルにつなげていったことが分かる。

C3からC5までの理由に注目してみると、こちらは、「ずうっと、ずっと、大すきだよ」を通して、「一つの花」の別れの場面を自分にひきよせやすかったと判断できる。「ずうっと、ずっと、大すきだよ」は、大好きだった飼う犬のエルフが老衰によりだんだん弱っていき、ついには死んでしまう。しかし、僕は毎晩「ずうっと、大すきだよ。」と言っていたことから気持ちの整理がついたという話である。3人ともその内容を踏まえ「一つの花」の世界を自分にひきよせたといえる。いずれも既習教材と関連付けて、自分にひきよせて読もうとした姿である。

3次7時・お互いの考えを交流し、より魅力が伝わるサブタイトルを班で1つ作成する。

<仲間との読みの交流からひきよせた例>

3次では、各自がサブタイトルを作成した後、さらに班で一つのサブタイトルに集約していく学習に取り組んだ。2次までの学習では、自分の感動ポイントをサブタイトルで交流してきたので、短時間での確に全員の考えを知るといふ点で効果があった。次に3次では、各自のサブタイトルを班に持ち寄り、そのサブタイトルに込めた思いを交流しながら班で一つのサブタイトルを作成することで、読みを深く広いものにしようとした。この交流の時間では、班の代表作として各自のサブタイトルを融合し、班としてさらに作品をひきよせようと話し合っている班が見られた。交流の効果がよく表れていた話し合いの様子は次の通りである。



この班の話し合いの様子

C1 「私はすみれで囲まれた最後」
 C2 「僕は航空隊とすみれ」
 C3 「航空隊へのおくりもの」
 C4 「僕はすみれの花たば」
 全員 「どうしよう。どれにする？」
 C3・C4 「C1のすみれで囲まれた最後がいいんじゃない？」
 C1 「私の？」
 C2 「でも誰の最後がよく分からないし、航空隊の人がすごくすみれがうれしかったと思うし・・・。」
 C3 「うん、じゃあすみれで囲まれた航空隊の最後って航空隊っていいじゃない。」
 C1・C2・C4 「なるほど。そこに航空隊って入れるのか、いいねえ。そうしよう。」
 C3 「じゃあ、うちの班は、すみれで囲まれた航空隊の最後でいいね。」

これが一番いいよ！

確かに「航空隊」って言葉は入れたいな！

単元の中でみられた児童の変容<学習経験からひきよせた例>

単元の中で扱った教材ごとにサブタイトルを次の点で分析した。「さあ、どうなる？」のような、安易に続きを隠すような表現のタイトル、容易に目を引くような！や？の使用頻度、サブタイトルの平均文字数の3点である。

表2 サブタイトルの変容

右の表2のように、学習が進むにつれ、短い言葉で自分の感動を表現しようと言葉を削り、表現しようとしたことがうかがえる。

そして、学級の中で典型的な変容をした児童の作品が下の表3である。

初めの「お手紙」では、セリフをそのまま引用して自分の感想を付け足したような作品であった。次に学習した「ずうっと、ずっと、大すきだよ」では、エルフとのお別れが自

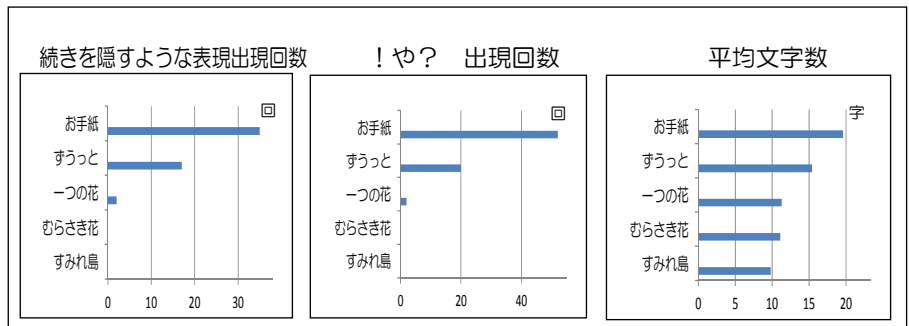


表3 典型的な変容をした児童の作品

「お手紙」	「だって、ぼくがきみにお手紙だしたんだもの？」 えっ、手紙出したこと教えちゃうの？」
「ずうっと、ずっと、大すきだよ」	大すきなエルフとのさよなら 友情と感情のストーリー
「一つの花」	お父さんからの幸せコスモス
「むらさき花だいこん」	
「すみれ島」	航空隊へのおくりもの

<分析> 引用→話の紹介→自分の感動を凝縮（体言止め）と変容していった。

分の感動の中心であることは分かるが、まだその後ストーリー全体をまとめようとする表現が続く。中核教材「一つの花」では、感動の中心がお父さんのくれたコスモスで、そこに「幸せ」という一言を加えたことで、自分の読みの表現をしようとしたと分かる。3次の「すみれ島」では、航空隊の人へ子どもたちが思いを込めて贈ったという点に心が響き、言葉を凝縮して表現できた。

イ 単元を貫く言語活動について

物語を読んで自分の心に響いた場面をサブタイトルで表現し感想を述べ合う言語活動である。

この言語活動により、自分の感動について、「一番心が動いた部分はここ」と場面を決め、どの叙述に基づきどのように感じたのかを説明することができた。

感想文などによる交流の形態では、全員の交流の時間の確保が難しいが、サブタイトルを短冊に書き黒板に貼ったことで、効率よく全員の交流の場が設定できた。交流の中で「どうしてそういうサブタイトルにしたの。」と聞かれることにより、その理由を友達に説明する必要が出てくる。友達の考えと自分の考えを照らし合わせて、作品をもう一度ひきよせることにつなげることができた。

私がこのサブタイトルに込めた思いは・・・



感動した場面は同じですが思いは違って・・・

ウ 身に付けたい力について

この授業において、「自分の一番の感動ポイントを見つけ、交流を通して感じ方の違いに気付く力」を目指した。作品を読んで、自分が心に響いた場面はそれぞれあるはずである。従来のなんとなく面白いと感じていただけの読み方が、この場面がこう自分に響いたと意識する読み方に変容した。児童の振り返りの中で、「サブタイトルをつけるのは簡単でした。でも一番の場面を探すのは難しかった。」という記述があった。一番の感動ポイントを見つけるという学習を通し、複数ある感動ポイントの中から一番を選ぶため、何度も作品を読み返して、作品と自分の考えに向き合ったことが分かる。互いの感動した場面と理由を交流することで、その作品の感動場面が人それぞれ違うことや感動場面が同じでもそこに違う感動やサブタイトルがあることを知った。「自分と違うけど、そこもいいね。」という交流で、感動ポイントを多く知ったことで、作品をよりひきよせたといえる。

エ 教師の手立て

既習教材で導入する際、話の中の感動ポイントが重なると考えられる「お手紙」と「ずうっと、ずうっと大好きだよ」を選んだ。「懐かしいお話を学習するよ。覚えているかな。」とクイズ形式で導入したことも、児童の興味関心につながっていた。

サブタイトルを作る学習が、4回設定されたこの単元では、児童が飽きずに常によりサブタイトルを作ろうと関心や意欲を持続していくことが重要である。そのため教師は授業後に全員の児童の作品を一覧表にして配り、常に交流できるよう留意した。毎時間後に、友達のサブタイトルを見ることで、「このサブタイトル上手だな。」というように見本となり、次の時間への意欲につながった。

② 「ゼブラ」 A中学校2年生での検証授業 **こっちの表現のほうがいいよ、なぜなら……!**

＜单元名＞ 自分たちの「ゼブラ」を作ろう 「ゼブラ」編集会議

＜身に付けたい力＞ 作品の表現の違いについて自分の考えをもつ力

＜指導事項＞ 第2学年 C 読むこと

ウ 文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。

＜言語活動＞ 同じ作品を読み、表現の仕方についてどちらがよいか自分の考えをもち編集会議を行う。

＜使用教材＞

「ごんぎつね」(新美南吉 作 光村図書 国語四下)
 「ごんぎつね」(「賢治・南吉戦争児童文学」 木村功 和泉書院)



「ゼブラ」(ハイム・ポトク 作 金原瑞人訳 光村図書 国語2)
 「ゼブラ」(ハイム・ポトク 作 金原瑞人訳 青山出版社)

＜単元の構想＞

さまざまな事情で推敲され原典と形を変えた作品⁹を比較することで、文章の表現の仕方について、自分の考えを形成し、交流により自分の考えを深めていくことを目指した単元である。

学習の見通しをもつために1次では「ごんぎつね」を扱い、表現の違いについて自分の考えをもつ。2次では同様の学習を「編集会議」とし、班で話し合い、自分達で新たな「ゼブラ」を編集する。読む目的を明確にすることで、長文にも意欲をもって読み進めることができると考えられる。

1次	1	○「ごんぎつね」を読み比べる。 (課題) 小学校の教科書に載っているものと、作者が最初に書いたものでは、表現が異なる部分がある。その部分を探し、印象の違いや自分はどちらの表現がいいかを考える。 ・比較読みし、異なる部分を見つける。 ・指定された箇所について読み比べ、自分の考えをもつ。
	2	○自分の選んだ表現について互いに発表し、グループで交流する。 ・お互いの考えを交流し、グループとして話し合う。常にどちらがよいか理由を明確にして発表し合う。
2次	3	○「ゼブラ」を読み比べる。 (課題) 「ゼブラ」は教科書に採用されるにあたり、訳者により書き直された部分がある。原典と教科書版を読み比べ、印象の違いや表現の是非を考える。 ・3つの場面の割り当てられた部分について比較する。 ・印象の違いについて自分の考えをもち、どちらがよいか考える。
	4	○「ゼブラ」編集会議として、話し合う。 ・どちらの方がなぜよいか理由を明確にしながら話し合う。 ・学級全体で編集会議の報告を行い、自分の考えを深める。

＜授業の考察＞

ア 自分にひきよせた読みの分析

1次2時・自分の選んだ表現について互いに発表し、グループで交流する。
 ＜読書経験からひきよせた例＞

多くの班がラストシーンの「ごんは、ぐったりなまま、うれしくなりました。」(草稿)と「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。」(教科書版)の部分に特に注目していた。

「草稿のように、はっきりとうれしいと表現して、ごんが死んでいったほうがよい。」という立場と

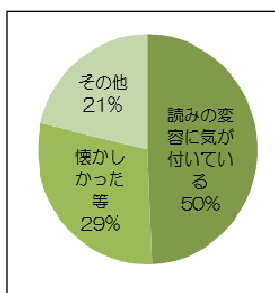
⁹ 「ごんぎつね」は「青い鳥」に掲載される際に鈴木三重吉によって、「ゼブラ」は教科書採用の際に文章量の都合で訳者自身によって推敲された。

「教科書版の方が、兵十に返事をしているようでよい。余韻も残る。」という立場とで熱く話し合っていた。この表現の違いは、数ある相違点の中でも「ごんぎつね」の作品の印象を左右する非常に大きな相違点で、特に学習者に立ち止まって考えてほしかった部分である。「ごんぎつね」という既習教材であったことから、作品の世界をひきよせやすく、指導者が誘導してしまいがちな課題の設定について、多くの生徒が自分で気付いたといえる。

また、中学生に対して小学校で学習した既習教材を用いたことで、次のような効果もあった。

単元終了時では、表4のように多くの生徒が以前の自分の読みとの変容に気が付いていた。「ごんぎつね」は学習の見通しをもたせただけでなく、既に読んだものも再度読むと印象が変わるという貴重な経験となった。再読の面白さを知り、より多くの本を自分にひきよせるきっかけにつながった。

表4 単元終了時の感想



＜読みの変容に気が付いていると考えられる生徒の主な記述＞

- ・前と違って、見方が全然違って来た。
- ・今読んでみると、奥が深いと感じた。
- ・小4の時には、・・・
- ・前はただ単にかわいそうと思っていたけど・・・
- ・成長したんだなと思った。
- ・中学校になって読んで、新たな視点で読めた。



2次4時・「ゼブラ」編集会議として、話し合う。＜個別的経験、読書経験からひきよせた例＞

中核教材で扱った光村図書出版の「ゼブラ」¹⁰は、平成13年青山出版社から出された「ゼブラ」を訳者の金原瑞人本人が教科書用に短く推敲したものである。「ごんぎつね」を通して、作品全体をとらえ、表現の違いについて自分の考えをもつ学習に取り組んだ生徒達は、必ずしも教科書版の表現をよしとしたわけではなかった。

次に紹介する班の話し合いでも、日常生活の実体験と重ねたり、ストーリー全体の流れを踏まえ構成や展開について考えたりしながら、表現の違いについて自分の考えをもち発言している。

この班の話し合いでは、自分達の実生活をひきよせ、S1とS2が自分の考えを述べている。一方S3とS4は、ここまでの読書経験や学習経験をひきよせ、全体の流れや叙述を根拠としている。

<p>＜原典＞</p> <p>学期が始まった日、ゼブラはイングリッシュ先生に呼ばれて部屋に行った。 「夏休みは楽しかった？」イングリッシュ先生がたずねた。 「ええ、とても」ゼブラが答えた。「これが来ているの」</p>	<p>この部分の班での話し合い</p> <p>S1) <u>話の流れが自然だから</u>あった方が原典のほうがいいと思うよ。 S2) えっ、<u>でも結局は手紙の話になるじゃん</u>、夏休みのことなんてどうでもいい。 S1) でも・・・前ふりというか・・・ S3) いきなり手紙渡されるより<u>自然な流れ</u>でいい、時期も分かるし、あったほうがいい。 S4) 夏休みのことなんて、<u>ゼブラにとっては</u>どうでもいいじゃん。 S1) でも、いきなり入ってきて「はい手紙」って悲しくない？ S2) それは教科書読む人が分かればいいじゃん。 S3) いや、ちょっと世間話っていうか・・・ S2) これは先生と生徒が話してるでしょ、これはゼブラとウィルスンさんの話じゃん。夏休みの話はどうでもいいんだよ。<u>たとえばさ、S3と夏休み明けに会ってさ「はい手紙」っておかしくないでしょ。</u> S1) <u>でも夏休みどっか行った？</u>とかなるじゃん。 S3) <u>この話的には必要なんだよ。</u> S4) <u>うちらがどうこうじゃなくて、この話ではない方が読みやすいんじゃない？</u></p>
<p>＜教科書版＞</p> <p>学期の最初の日、ゼブラはイングリッシュ先生に呼ばれて部屋に行った。 「これが来てるの。」</p>	

¹⁰ 『中学校国語学習指導書2上』光村図書 2002 p.250 で金原は、「所々削りながら訳してみました。こうしてできたのが教科書に載っているものです。細かいニュアンスが多少抜けてしまったかもしれませんが、作品そのものが持つインパクトは決して弱くなっていない。」と述べている。

イ 単元を貫く言語活動について

同じ作品で表現の異なるものを比較して、どちらがよいか自分の考えをもち編集会議を行うという言語活動である。

常に「こちらの表現の方がいい、なぜなら…」と仲間に説明することが必要で、交流を通して自分の考えを形成していくのである。2次では、2度目となるこの言語活動の目的をしっかりと理解し、ポイントとなる表現や自分が譲れないと感じた表現については、長い時間をかけて熱心に議論する姿が見られた。



ウ 身に付けたい力について

この授業において、「作品の表現の違いについて自分の考えをもつ力」が付くことを目指した。話し合う際、自分の考えを相手に分かってもらうためには理由が必要であり、生徒に根拠を明確にする姿勢が身に付いたといえる。先にも述べたように、実生活、読書経験、作品の展開など多くの根拠が示された交流で、生徒が自分の考えをもった上で、もう一度作品の表現を振り返ることにもつながった。

生徒の振り返りで「どちらの表現でもいいと思っていたが、人の意見を聞くとなるほどと思いました。」という記述からも、交流の意義が分かる。

そして、同じ作品の表現の違いを見つけるためには、2つの文章を読み比べなければならぬ。生徒は、課題解決のため、主体的に読み進めていた。読書好きな生徒が「本を読むのは好きだけど、あまり深く考えないで読んでいるので、読んで比べて考えて……という作業が難しかった。」と振り返っていることから、この授業がよい刺激になったといえる。

また、この授業から「作者はどうしてこういう表現にしたのだろう。」と作者の目的や意図を考えていく流れは自然であり、実際に「読者に合わせて、原文をアレンジする人はすごいと思った。」という生徒もいた。したがって、ここで培った「表現について自分の考えをもつ力」をベースに、第3学年C読むことのウ「文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること」につなげていくことができる。

エ 教師の手立て

既習教材「ごんぎつね」は、小学校で学習しているので、懐かしさから、生徒の興味関心が高まることは予想できていたが、あくまでも、原典と教科書版の違いについて自分の考えをもたせるために導入で用いた。「ごんぎつね」のあらすじは多くの生徒が覚えており、ストーリーを把握できた状態で表現の違いについて自分の考えをもつという学習活動に入ることができるため、「ごんぎつね」を用いた導入は、効果的であるといえる。

指導者の工夫として、次のことも挙げられる。表現の違いについて自分の考えを交流し合う際に、より多くの考えと触れて違いを知ることがよい刺激になる。そのため指導者は、他の班の考え方だけでなく、他の学級の話し合いの結果も積極的に伝えた。自分達と異なる考えに触れることで、生徒をゆきぶり、自分の考えの形成につながるようにした。



(2) 同じ作者の作品の活用

① 「やまなし」 B小学校6年生での検証授業

この本は、この視点で読んでみると面白いよ！

＜単元名＞ 作品を読んでおすすめの本を宣伝しよう

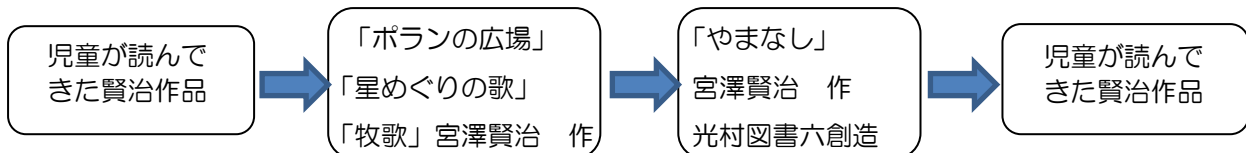
＜身に付けたい力＞ 作品の味わいの視点を明確にして読み進める力

＜指導事項＞ 第5学年及び第6学年 C 読むこと

カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。

＜言語活動＞ 本を読んで、気になる表現を選ぶことで推薦する視点を決め、宣伝する。

＜使用教材＞



＜単元の構想＞

この単元では、教科書教材「やまなし」を詳細に読む力ではなく、さまざまな賢治作品に対し自分なりに味わいの視点をもち、読み進める力を求める。

1次の導入では、賢治の歌曲を取り上げる。ここでは、詩のことばとメロディーを「耳」で受け止め、賢治の世界へ誘うきっかけを作る。作品のことばとの出会いを純粹なものにするため、賢治の人柄や生い立ちについては特に触れないこととする。

2次では、中核教材「やまなし」を学習する。味わいの視点を意識して読み進めた後、同じ視点でグループを作り「こういう視点で味わうといいよ。」と他のグループに宣伝をする。

3次では、2次で学んだ味わいの視点を生かし、ここまでに読んできた賢治作品の中から自分の好きな作品を選び、互いに宣伝しながら作品と作品の共通点や相違点について話し合う。

1次	0	○夏休みに自分の読みたい宮澤賢治の作品を読み進めておく。	↑宮澤賢治作品を次々読み進める↓
	1	○歌曲「ポランの広場」「星めぐりの歌」「牧歌」を聞く。 ・3曲の中から、自分が気になる表現を選び、理由を考え、発表する。	
2次	2	○「やまなし」を読み、気になる表現を選ぶ。 ・気になる表現について自分の考えをまとめる。 疑問については、必ず自分なりのとらえを加えて、まとめるようにする。	
	3	○五月と十二月を比べて読む。 ○気になる表現を交流し、同じような味わいの視点の友達を探してグループを作り、グループごとにどのような点が似ているのか話し合う。 (観点の例：色彩、会話、音、比喩、オノマトペ、疑問など)	
	4	○前回の各グループの味わう視点も踏まえながら読み進める。 ・登場するもの、光の様子、川底、かへの会話、五月、十二月はどんな世界か ○グループごとに自分たちの宣伝を考える。 ・味わう視点を明らかにする。気になる表現を引用し、自分の考えをもつ。	
	5	○ グループごとに宣伝をする。 ・「こういう視点で、『やまなし』を味わうといいよ。」と他のグループに宣伝する。 ○他のグループの宣伝を聞き、考えたことを交流し合う。	
3次	6	○ここまでに取り組んだ「気になる表現を選び、味わいの視点を考える。」ということを念頭に置き、もう一度自分の読んできた賢治作品を読み返す。 ・気になる表現、味わう視点について自分の考えをまとめる。	
	7	○共通する視点でグループを作り、共通点や相違点について話し合う。 ・グループ内の友達の作品は、必読書として読む。 ・その他の作品も積極的に関連付けていく。	

8	○グループで宣伝の準備をする。 ・この視点でぜひ読んでみてというポイントで宣伝の準備をする。
9	○各グループで宣伝する。 ・視点が異なっても共通点はあったか、視点が同じでも相違点があったか等の部分に留意し交流する。

<授業の考察>

ア 自分にひきよせた読みの分析

2次5時と3次9時における「味わいの視点」の変化 <読書経験からひきよせた例>

右の表5は、2次での「やまなし」の視点、表6は、3次で様々な作品を読んだ際の視点である。教科書教材「やまなし」に初めて出会った児童が味わう際の視点として取り上げたのは、「コラムボ

表5 「やまなし」での視点

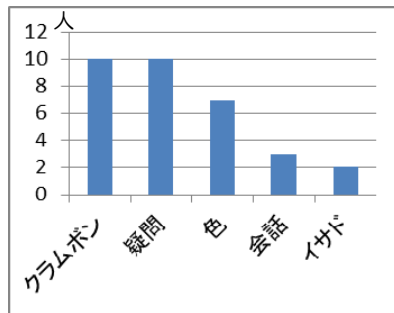
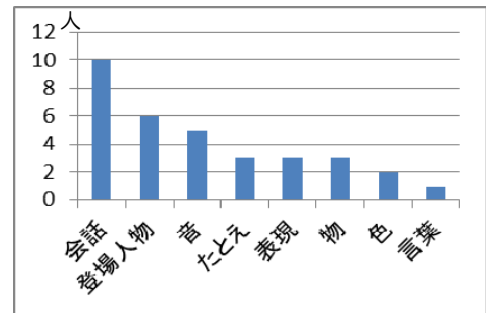


表6 3次 さまざまな作品での視点



ン」などの賢治独特の言葉やそれに対する疑問が一番多かった。この段階では、児童が賢治の造語や独特の言い回しに疑問をもち、戸惑い、立ち止まってしまっているのが分かる。

3次では、各自が選んだ賢治作品の宣伝を考えた。ここでは表5のように、難しい言葉や疑問で立ち止まっていた児童が、賢治作品の世界を感じ、さまざまな視点で味わい始めたことが分かる。ここまでに多くの賢治作品を読んできた効果だと考えられる。このように、単元を通して作品を味わう視点を学習したことは、今後読書をしていく時にも参考になるはずである。

3次9時・各グループで宣伝する。<本を自分にひきよせた例>

「本を自分にひきよせる」という点について分析をした。児童は、同じ視点でグループを作った。グループ内の仲間と同じ「味わいの視点」であっても異なる本を読んでいるので、互いにその相違点や共通点を考えた。そして、他のグループへ「味わいの視点」で本を宣伝し合った。次に示すのは、「ありときのこ」を「たとえ」という視点で読んだグループの児童が宣伝した際のやり取りである。

- (C1) えっと、僕が読んだ本は、「ありときのこ」という本です。引用したところは、「家じゃない山だ」という部分です。えっと～理由は、実際は家でも山でもなくきのこなんですけど、ありから見るときのこでも家より大きい山に見えるんだなと思ったので、この部分を選びました。
- (C2) 「ありときのこ」？全然よく分からないんですけど、ありときのこが仲良くなるんですか？
- (C1) そういうわけじゃないんですけど、ぜひ読んでみてください。
- (C3) 僕はC1さんの「ありときのこ」ってやつで、そのきのこって、あの～生きてるんですか？
- (C1) いやぁ・・・植物としては生きてるけど・・・
- (C3) なんか、しゃべったり・・・？
- (C1) 動いたりってことですか？
- (C3) 僕は、前「どんぐりと山ねこ」って読んだんですけど、「どんぐりと山ねこ」っていうのは、きのことしゃべったりするじゃないですか？だから～、死んでいる？動かないきのこ？の扱いとして、宮澤賢治の作品に載っているやつは、読んでみたいなと思いました。C1さんも「どんぐりと山ねこ」読んでみてください。

C2は、これまでに自分の読んだ賢治作品の話をもとに、ありときのこに何らかのやりとりがあるのかと予想して質問している。これは、本と本を関連付けた姿であるといえる。そしてC3は、さらに深く質問した。自分の読んだ「どんぐりと山ねこ」に登場するきのこはしゃべっているのに、「あり

ときのこ」のきのこはしゃべらない、そのきのこの描かれ方の違いが気になったので読んでみたいと述べるのである。そして自分の読んだ「どんぐりと山ねこ」も読むように薦めている。

「ありときのこ」という作品は、この時点では学級で読んでいたのは3人だけであったが、単元終了後、今後読んでみたい賢治作品として「ありときのこ」を挙げた児童が35人中29人と一番多く、学級の児童にとって、このやりとりが興味深いものであったことが分かる。このように、本と本を関連付け意欲的に多くの本を読み進めることにつながった。

単元の中でみられた児童の姿 <本を自分にひきよせた例>

	1人あたりの平均冊数
夏休み中	2.08冊
9月～10月	2.05冊
授業の中で	5.20冊
単元終了後	3.15冊
合計	12.48冊

左のように、単元前後も含め平均12冊賢治作品を読んだ。3次では、同じ視点の児童同士でグループを作ったが、同じ視点でも選んだ本は異なる場合が多く、グループ内で選ばれている本については、必読書とした。このことで多くの作品に触れながら、自分の宣伝する作品についても見つめ直すきっかけになった。単元終了後も、賢治作品に興味をもち、次々読み進められたことで、自ら手元に本をひきよせることにつながったといえる。

次に、個々の児童がどのように本と本を関連付けたか、そして味わいの視点と本との関係について平均冊数12冊以上読んだ児童とそれ以下の児童に分け、単元終了時の振り返りを分析した。

次に、個々の児童がどのように本と本を関連付けたか、そして味わいの視点と本との関係について平均冊数12冊以上読んだ児童とそれ以下の児童に分け、単元終了時の振り返りを分析した。

平均冊数以上の児童			平均冊数以下の児童		
児童	読んだ冊数	ふりかえりの記述	児童	読んだ冊数	ふりかえりの記述
C1	15冊	「やまなし」では色のことが多かったが、「注文の多い料理店」では会話がかった。自然に関するものが多く書かれていた。	C5	8冊	音を言葉でたとえている本がいくつもありません。しかも他の本や文章にはない表現を使っていたのがいいなと思いました。
C2	14冊	「やまなし」の時は色のことが多かったけれど、「雪わたり」や「よだかの星」では会話が多く感じました。ほとんど林や野原など自然のことが書かれてある。	C6	6冊	ちがう本で同じ言葉がでてきた。宮澤賢治はその言葉が好きなのかと思った。
C3	13冊	一つの視点で色々な作品を読むと、今まで見えてこなかった部分いろいろ出てきたりして、作品がちがった作品に思えてきました。自分で考えながら本を読むと、おもしろみが増すということに気付きました。	C7	6冊	音の視点は、どれも現実にはない音（あまり表現しない音）だったので気になりました。どの本も音はあると思います。見比べるとおもしろいんじゃないかなと思いました。
C4	13冊	登場人物のことに興味も楽しかったし、他の視点で同じ本を読んでみたいです。音や色、表現など・・・	C8	6冊	「水仙月の四日」と「注文の多い料理店」で同じ表現を使っていた。たぶんどこかの方言じゃないかなと思う。

平均冊数以上読んだC1、C2は、それぞれの作品に対して、「この作品を味わう視点はこれがいい。」という自分の意識をはっきりもち始め、作品全体の印象をとらえることもできている。また多くの作品を読んだことから、作者宮澤賢治と自然との何らかの関係性に気が付いたようである。賢治の人柄や生き方に関して特に触れない単元構成であったが、複数の作品を読んだことから自分自身でつかめたといえる。この児童達が、「なぜ自然が描かれた作品が多いのか。」と考え、賢治の人柄や生き方が書かれた教科書教材の「イーハトーブの夢」を読むと、さらに作品を豊かに味わうことができる。

C3、C4は、学習の中で多くの「視点」を知ったことがプラスであったといえる振り返りである。同じ本でも読む「視点」を変えてみると印象が変わることを体験し、すでに読んでしまった本も含めこれからも多くの本を読んでいこうという意欲が感じられるからである。

一方、平均冊数以下の児童達は、違う本の中に同じような言葉や表現を見つけた驚きが多いといえる。「音」の視点に注目した児童は、賢治独特の表現を楽しんでいることが分かる。C8は、方言について気が付き始めている。自然に関することと同様「どこの方言かな。」と興味をもち、賢治のさまざまな本を読み進めていくような姿を期待したい。

このように分析してみると、単元の指導事項「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと」に照らし合わせた場合、平均冊数以下の児童も目標は実現した状況にあるといえる。複数の本を主体的に選び、比べた結果について言及できているからである。一方、平均冊数以上読んだ児童は、比べて読んだ結果気が付いたこととして、作品全体や賢治作品に通じることなど視野の広がりが感じられるものが多かった。

また、新たな賢治作品を次々に読み、冊数が増えただけでなく、皆で学習した「やまなし」に戻ろうとする姿も見られた。

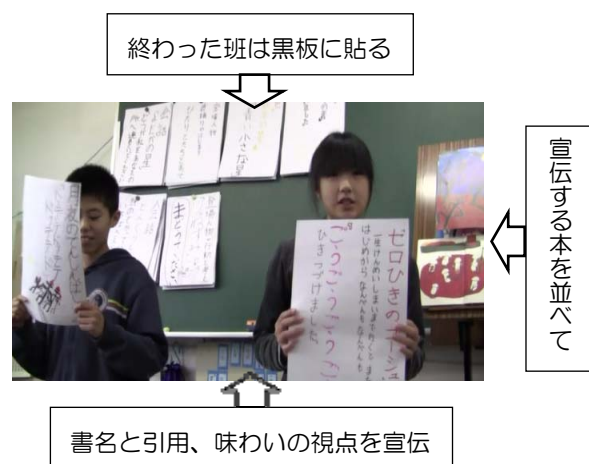
「登場人物の行動と考え」という視点で読んでみると、自分勝手な登場人物やひかえめな登場人物、優しい登場人物などが性格と真逆の行動をすることもあり、面白いと思った。「やまなし」をこの視点で読むと、疑問がなくなるかもしれない。

このように一度読んだ本を、もう一度自分にひきよせようとした児童がいたことも、この授業の成果であったといえる。

イ 単元を貫く言語活動について

作品の味わいの視点を考え、仲間に宣伝するという言語活動である。宣伝することで友達の読んだ作品を読むきっかけとなり、次々と読み進めていた。

宣伝するために、常に自分の気になる表現や、ここに目をつけて読むといいという味わいの視点を意識することができた。さらに、同じ視点で読んでいる仲間とグループになり交流することで、作品と作品をつなげることもできた。



ウ 身に付けたい力について

この授業において、「作品の味わいの視点を明確にして読み進める力」が付くことを目指した。同じ作品でも異なる味わいの視点があることを知り、味わう視点を変えて同じ作品をもう一度読んでみようという気持ちになった児童が多くいた。「やまなし」では、色の視点で読み進めた児童が、音の視点で読み進めたグループの発表を聞き、「発表を思い出しながら、音読したいと思いました。」と振り返っていた。黙読ではなく、声に出してもう一度味わおうという意欲につながったことがわかる。また味わいの視点を数多く知ることができたので、これからの読書に役立つ力を身に付けたといえる。

エ 教師の手立て

単元の中でより多くの賢治作品を読むことができるよう、教室の後ろには、賢治作品を学級文庫として置いた。また、書名と児童名を記したプリントにチェックし、教師、児童共に誰が何を読んだのか把握できるようにした。こうして仲間からよい刺激を受け、次々と読み進めるように支援した。導入では賢治の歌曲を歌って紹介し、児童が読んでいる賢治作品については全て読むようにした。指導事項が読書であることから、児童と共に賢治作品を楽しむという指導者側のスタンスも不可欠であるといえる。



② 「走れメロス」 A中学校2年生での検証授業

メロスって実はこんな人なんだよ！

＜单元名＞ 人物プロファイリングを作ろう ～「走れメロス」を通して～

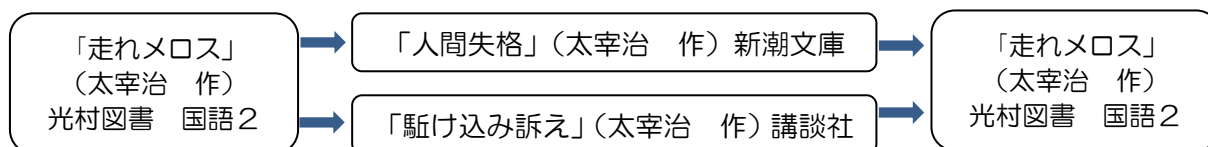
＜身に付けたい力＞ 登場人物を多面的にとらえ、言動の意味を考える力

＜指導事項＞ 第2学年 C 読むこと

イ 登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てること。

＜言語活動＞ 作品を読み、登場人物のプロファイリングを作り、交流する。

＜使用教材＞



＜単元の構想＞

この単元で付けたい力である「登場人物の言動の意味を考え、内容の理解に役立てる」ために主人公のメロスを¹¹プロファイリングすることとした。

1次では、読者である自分の視点からメロスをプロファイリングする。3次では、メロス以外の登場人物の視点でメロスをプロファイリングするので、その2つを比較できるような単元構成とした。

2次の「人間失格」では、冒頭部分のみ朗読し、三葉の写真からその人物に対してあまりよくない印象を受けた後、終末部分からいい人だったという正反対の見方の描写を示す。「駈け込み訴え」では一部抜粋した部分のみ提示し、同様によくない印象を受けた後、実はその主はイエス・キリストであったと示す。ここで、見方によって登場人物が大きく変わることを知る。

3次では、それぞれの登場人物の視点で、もう一度メロスのプロファイリングをする。登場人物ごとにグループを作り、事後の場面を演じる形で交流する。

1次	1	○「走れメロス」を読む。 ・全文を通して読む。
	2	○ 通読の感想を基にメロスのプロファイリングをする。 ・場面、登場人物の人間関係・情景などを確認する。
2次	3	○「人間失格」の冒頭部分を読む。 ・その人物を知らない第三者が、写真を見て人物像を考えるとという部分から、プロファイリングについて考える。
	4	○「駈け込み訴え」の抜粋を読む。 ・視点が違うことで、人物像が異なってくることについて考える。
3次	5	○ 「走れメロス」の登場人物プロファイリングをする。 (課題) 登場人物のプロファイリングを異なった視点で作成する。 ・4人グループになり、割り当てられた登場人物(王・妹・セリヌンティウス・群衆)の視点でメロスのプロファイリングを作成する。 ・1次で作成したメロスのプロファイリングとの相違点、またグループのそれぞれのプロファイリングとの相違点などについて話し合う。
	6	○ 登場人物ごとに集まり、ストーリーの続きの一場面について演じる。 ・登場人物ごとに再度グループを作り、メロスへの一言を考える。 ・学級全体でメロスの噂話をしているように各登場人物の視点で発表する。

¹¹ 広辞苑では、横顔、側面像、簡単な人物紹介とあり、ここでは人物の性格や特徴をとらえ、1枚の紙にまとめて紹介するという意で用いた。

<授業の考察>

ア 自分にひきよせた読みの分析

1次2時と3次5時との比較 <読書経験からひきよせた例>

まず、全文を通読し書いた感想を分析すると、表7のような結果となった。このように約70%がメロスやこのストーリーに肯定的であった。このことは、タイトルの「走れメロス」という表現や、「真の勇者メロスよ。」などの本文中の表現を素直に受けとめたからと予想される。

多くの生徒が肯定的にとらえていることにゆさぶりをかけていくことが、読みの深まりや広がりにつながる。従来も「メロスは英雄？是か非か？」など問いかけて、生徒に迫っていくことがあった。しかしこれでは、是か非の二者択一であり、作品やメロスという人物に対しての解釈が一面的なものになってしまうことが否めない。またその話し合いが盛り上がれば盛り上がるほど、本文の叙述から離れていってしまう傾向もあったのではないだろうか。

そこで作品をひきよせるために使った手法がプロファイリングである。ここでは徹底的に作品の世界に生徒を誘うために、メロスに対して、王様、セリヌンティウス、妹、群衆と4人の登場人物になりきってメロスを評価することとした。そうすることで、メロスという人物の多様なとらえ方が可能となる。

下の表8は、くじで決めた4つの視点人物に取り組んだ生徒の記述をピックアップしたものである。

表7 1次での感想の分類

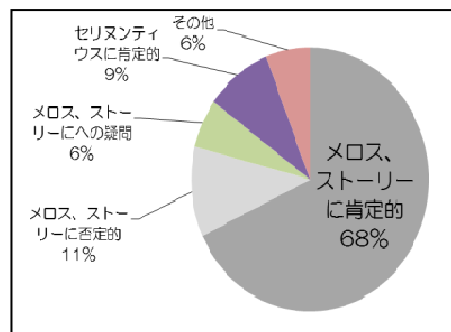


表8 4つの視点人物から見たメロス像

	初発のとらえ	割り当てられた登場人物の視点から	授業全体の感想
S1	とても良い話だと思った。2人ともとても <u>友達思い</u> で・・・	<妹> 優しいけど、 <u>メロスに勝手に決められている。</u>	メロスをけっこういい人と思っていたけど、違う意見も出て勉強になった。 <u>より深く考えられた。</u>
S2	セリヌンティウスはメロスを疑わずに待っていたところが感動した。	<群衆> 王様の心を開いた人。すごい人。不可能を可能にする人。勇者。	人のとらえ方がわかった。 <u>これから物語を読む時、周りの人の気持ちも考えたい。</u>
S3	メロスはすごく <u>正直で勇敢</u> だなと思いました。人質にされたセリヌンティウスもいい人だと思った。	<セリヌンティウス> 人を信じぬく、約束は守るが <u>自分勝手。</u>	一定の目線ではなく、 <u>他の登場人物の目線になることで、主人公の性格や物語が180度変わる</u> と思った。
S4	友達が <u>人質にするのは、ちょっとどうかな</u> と思う。	<王様> 最初は嘘つきだと思った、友達も売るやつだと。 <u>しかし最後までやり遂げた。</u>	プロファイリングに慣れてきてその人物を正確に把握することができた。 <u>自分の考えにない事まで思いついた。</u>

S2とS3の授業全体の感想は、文学的な文章の新たな視点、読み方について言及している。視点を変えた時のメロスの見え方が大きく異なっていたことの驚きが最後まで持続していたことが分かる。

3次6時・登場人物ごとに集まり事後の一場面について演じる

<仲間との読みの交流からひきよせた例>

最後の交流の時間では、平和になった町でその4人がメロスにどんな一言を言うか、各グループに考えさせ、より作品世界に誘うための工夫をした。プロファイリングでつかんだメロスの人柄が、表9のように口語的な表現となり、主人公メロスをより自分にひきよせることにつながった。

表9 各グループのメロスへの一言

妹グループ	もっと友達作りなよ。 もっと周りを見てよ、お兄ちゃん。	<分析> 妹グループの発表で、まっすぐすぎる生き方の兄には、実はあまり友達がないのでは？というとらえが興味深い。群衆のように、メロスに深く関わっていない人物は、最後まで共感的なとらえであるのも特徴的である。
群衆グループ	本当にすごい奴だな。よくあんなに走れたな。君こそ町を救った勇者だ。	
切りナイフグループ	来るんならもっと早く来てくれよ。ずっとどきどきしてたんだよ。	
王様グループ	人を疑うことでわかることだってあるんだよ。	

イ 単元を貫く言語活動について

プロファイリング作成を通して、登場人物の言動の意味を多面的にとらえ、自分の考えをもつ言語活動である。3次では、それぞれの登場人物ごとのプロファイリングを交流することで、自分の考えを、さらに深められた。

ウ 身に付けたい力について

この授業において「登場人物を多面的にとらえ、言動の意味を考える力」が付くことを目指した。生徒の振り返りで「なりきっている感じが新鮮だった。プロファイリングする時、たった一文や一言がどれも大切に、物事を左右したり、印象を変えてしまったりするから、見落とさないように注意して取り組んだ。」という記述があった。登場人物から登場人物を見て、プロファイリングしたことが、本文の内容や表現の仕方を注意深く読むことにつながったことが分かる。また、多くの生徒が、同じ表現でも違う登場人物からとらえると、全く異なる読みができることを知ることができた。

この授業で、登場人物について多面的にとらえたことは、第3学年のイ「場面や登場人物の設定の仕方をとらえる」の前段階となったといえる。単元の振り返りでは、3作品の印象を「太宰治は、人をバカにしたような作品が多いと思った。」と表現した生徒がいた。この感想を昇華させていくと、「なぜ作者は登場人物をこのように設定したのだろう。」という疑問につながり、第3学年の指導事項C「読むことイとのつながりを考える際、役立つと思われる。」

エ 教師の手立て

単元の中で扱った「人間失格」「駈け込み訴え」は、中学校2年生には難解な作品と思われるため、一般的には教材として扱うことが少ない作品である。

しかし、本単元では登場人物から登場人物を見る学習の構えのため、導入することとした。視点を変えることにより、人物像ばかりか作品全体の印象さえ変わってしまうことの驚きや新鮮さを感じたことは、文学的な文章の味わい方の幅を広げるとともに、再び中核教材「走れメロス」と向き合い、新たな目で見直そうとする意欲につながった。

2作品の扱いは、冒頭部分や抜粋した部分のみを紹介することとどめ、作品そのものや作者への興味を高めることに留意した。単元終了時には、「続きも読んでみたい。」「いったい太宰ってどんな人だったのだろう。」と関心を抱き、図書室に太宰作品を探しに来る生徒の姿を見ることができた。教師は、あらかじめ生徒の反応を予想し、太宰コーナーを設けておいた。図書資料の整備や充実を図ることは自ら本に手を伸ばそうとする生徒を育てるために欠かせない手立ての一つである。



Ⅲ 研究のまとめ

1 これまでの研究の成果

「自分にひきよせて読む」の3つの視点で、成果が顕著に見られた授業を基にまとめた。

第一に、実生活や読書の経験に重ねながら読み、作品の世界をひきよせることについてである。

A小学校「一つの花」の授業では、実生活での経験と重ねることができないので、既習教材が重要な読書の経験となったといえる。その経験を重ねて中核教材の作品を読んだことで、登場人物に焦点が絞られ、その言動について深く考えることにつながった。

B中学校「ゼブラ」の授業では、表現の違いについて自分の考えをもち、話し合う際に自分の生活経験を重ねた生徒と読書経験から全体の構成や展開から考えを導き出した生徒がおり、それぞれが自分にひきよせやすい重ね方であらえていた。その考えを交流させたので、生徒の読みを広げ、再度作品をひきよせることにつながった。

第二に、互いの読みを交流し他者の読みをひきよせることについてである。

すべての授業実践において、互いの読みの交流の時間を重視し、読みの広がりや深まりにつながるように工夫した。小学校の2本の授業実践に共通しているのは、3次の交流を「本を媒介とした交流」としたことである。A小学校では、サブタイトルでの絵本の紹介、B小学校では、味わいの視点での本の宣伝であるが、いずれも2次までで作品の世界をひきよせて読んだ経験を、3次の交流の時間に生かしていた。「友達の読んだ本を自分も読んでみよう」と感じられたことが振り返りにも多く書かれており、他者の読みを自分にひきよせ、読書への意欲にもつながったといえる。

中学校では、読みを交流するためには、まず自分の立場を明確にして、考えをしっかりと持つことが重要と考えた。個の読みの時間を十分に確保したことから効果的な読みの交流ができた。また、「編集会議」や「プロファイリング」という場面設定や仕掛けで主体的に読む姿が見られた。

第三に、多くの本に手を伸ばし、本を自分にひきよせることについてである。

すべての授業実践の先に、本を自ら手に取り、読み進めていく姿を求めた。B小学校「やまなし」の授業では、単元終了後も賢治作品を次々と読む児童がいた。またB中学校「走れメロス」の授業でも太宰作品に興味をもち、図書室に本を借りに来る生徒がいた。このことから、同じ作者の作品を単元で扱うことは、その作者に対しての興味関心が高まり、特に読書の意欲につながるということが分かった。

2 今後の課題

まず、単元の中で連続して扱う際の効果的な複数教材の開発が急務である。教材の選定においては、児童生徒の読みを一方向に誘導していかないように留意する必要がある。また、検証授業で用いた複数教材は研究会議としてその授業の目的に応じて選んだもので、あくまでも一例である。身に付けた力が変われば当然教材も変わり、重ねて読んだ場合に効果的な他の作品も十分に考えられる。

重ねて読むということで、単元構成上必ず複数教材が入っていたが、「多くの本を授業で読み混乱してしまった。」という児童生徒の声があった。読むことが逆に負担となってしまったのである。単元の構成を工夫し、効果的な冊数や複数教材の難易度について考慮することも次なる課題といえる。

次に「自分にひきよせる」ため、班活動で読みの交流をする場面を数多く設定したが、「みんな違っているけどいいね。」だけで終わってしまい、目指すべき姿に届かなかった班もいくつかあった。そのため、支援や手立てについてもっと細かく準備しておく必要があったといえる。班活動時の教師の着眼点を明確にすることや、単元終了後の児童生徒の振り返りから到達度を正確に把握し、評価に生かしていくことが重要であった。

読書につなげることについては、児童生徒の変容を明らかにするには時間がかかる。ここまでの検証授業を通して、児童生徒がどれだけ本を身近に感じ、本を自分にひきよせて読むようになったか、今後の経過を見守っていききたい。

最後に、研究を進めるに当たり、ご指導ご助言をくださいました講師の先生方、また校長先生をはじめとする学校教職員の皆様に心より感謝し、厚く御礼申しあげます。

【参考文献】

- | | | | |
|-------|---|--------|---------|
| 府川源一郎 | 『文学教材の〈読み〉とその展開』 | 新光閣書店 | 1985年 |
| 太田正夫 | 『ひとりひとりを生かす文学教育』 | 創樹社 | 1987年 |
| 田近洵一 | 『創造の読み—読書行為をひらく文学の授業—』 | 東洋館出版社 | 1996年 |
| 府川源一郎 | 「豊かな言語活動が拓く」『国語単元学習の創造 I 理論編』 | 東洋館出版社 | 1996年 |
| 尾木和英 | 『提言国語科授業改善 1 2 章』 | 三省堂 | 1999年 |
| 汐見稔幸 | 「共振する身体とことば 21世紀の国語教育について」
『国語科教育』 第46集 全国大学国語教育学会 | | 1999年 |
| 井上一郎 | 『序章 総合的な読みの力を育成する授業展開』 | 明治図書 | 2000年 |
| 江森利公 | 『国語科授業力向上シリーズ3 読解力を高める文学的文章の指導』 | 東洋館出版社 | 2006年 |
| 松本 修 | 『文学の読みと交流のナラトロジー』 | 東洋館出版社 | 2006年 |
| 田中洋一 | 『国語力を高める言語活動の新展開「読むこと」編』 | 東洋館出版社 | 2009年 |
| 有元秀文 | 『PISA型読解力の弱点を克服するブッククラブ入門』 | 明治図書 | 2010年 |
| 那須正裕 | 『初等教育資料』No. 872「新学習指導要領の趣旨を実現する授業づくり」 | | 2012年4月 |
| 水戸部修治 | 『初等教育資料』No. 872「読むことの授業づくりのポイント」 | | 2012年4月 |
| 田中洋一 | 『中学校国語科 教科書新教材の授業プラン』 | 東洋館出版社 | 2012年 |

【指導助言者】

- | | |
|---------------------------------|--------|
| 群馬大学教育学部国語教育講座教授 | 中村 敦雄 |
| 元川崎市立小学校国語教育研究会長 | 片桐 文雄 |
| 川崎市立小学校国語教育研究会長（川崎市立中原小学校長） | 伊藤 磨理子 |
| 前川崎市立中学校教育研究会国語科部会長（川崎市立菅生中学校長） | 松井 隆夫 |
| 川崎市立中学校教育研究会国語科部会長（川崎市立平間中学校長） | 要 辰也 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 須山 佳代子 |