

論理を読み取る力を育む国語科授業

国語科 和田雅博 黒瀬加奈 高橋加奈子 平山ちさと

1. 主題設定の理由

(1) 論理を読み取る力を育む

大阪教育大学附属池田地区附属学校研究会国語部では1年次の研究により、国語科における論理力を育むための「知」として、次の3つを挙げた。

- ・情緒力を伸ばす、心情を理解するための「知」
- ・論理的に判断し、表現するための「知」
- ・伝統を現代に活かす力をつけるための「知」

また、2年次の研究では、これらを鍛える段階としての「知」の認識、「知」の構造化、「知」の活用を単元の学習の中で、右の表のように位置づけて、それぞれの段階で目指す生徒の姿を明らかにした。

ところで、1年次に挙げた3つの「知」のうち、この3年間では、特に、論理的に判断し、表現するための「知」について重要視し、研究を進めてきた。それは現在、国際化社会の中で求められているのが、論理的思考力だからである。

では、「論理」とは何か。野矢茂樹氏は『新版論理トレーニング』の序論で次のように述べている。論理力とは『考えをきちんと伝える力であり、伝えられたものをきちんと受け取る力にほかならない。つまり、論理力とはコミュニケーションのための技術、それゆえ言語的能力のひとつであり、「読み書き」の力なのである。』

そこで、国語部では、論理的文章を読んだり書いたりすることに限らず、文学教材であっても「なんとなく」「わかった気になって」教材を理解したつもりでいる生徒への国語力をつける手立てとして、この「論理力」こそ必要であると考えた。「読む力」「聞く力」は「読む活動」「聞く活動」だけでは、測ることができない。「読んだ内容」「聞いた内容」は、まさに、論理的に「書いたもの」「話したこと」の中に現れるのである。

これらのことを踏まえて、1年次には、論理的に人物の感情・心情を読み取る力を中心において、系統的に学ばせることを研究した。2年次は、さらにその人物が物語・小説を舞台としてどんな役割を担わされているのか、また、人物をとりまく場面の存在する意味を論理的に考えるなど、それぞれの発達段階に応じた人物の役割・関係性、場面の役割・関係性の読み方を研究した。

今年度は、読みの観点を用いた構造的読みを深める中で、学習の課題に沿った評価の研究を進める。

(2) 国語の「知」をはかるには

国語科において、評価の対象は授業の中の発言や授業の中で書いたものであると考える。特に、書いたものを中心にそれぞれの発達段階に合わせながら、評価の方法を探りたい。これまでの研究成果を活かし、物語・小説を中心に論説文も含めて、感想文・ノート・ワークシートなどの書いたものをルーブリック等を用いて評価する。文章を論理的に読むにあたって、読み手が評価のものさ

しを持った上で読むことで、文章の構造や作者のしかけを整理し、登場人物の心情にせまり、論説文においては、筆者の構成や展開の仕方を読み取り、筆者の主張にせまることができる。こうして読み取ったことは、自分の主張を述べることにつながると考える。

論理的に判断し、表現するための「知」を鍛える授業展開3つの視点において目指す生徒の姿

「知」	「知」の認識	「知」の構造化	「知」の活用
論理を読み取る力	文章を読み取る上での課題を把握すること。	文章を読み取るための方法を身につけ、普遍的に使える力とすること。	学んだことを根拠を明らかにし、説明すること。感想文や批評文、などの作品を書き交流すること。
小学校	課題を把握し、学習に見通しを持つ。	文章を読み取るための方法を知り、それを使って正確に読む。	読み取った内容を分かりやすく相手に伝えたり、根拠をもって自分の考えを述べたりする。
中学校	読解していく上で手がかりになりそうな表現・描写・文体・構成に気づく。	既習事項を活用して読解し、さらに新しい手がかりを文中から探し、根拠を明確にして説明する。	求められた課題にふさわしい文体を選び、説得力をもった文章を書く。
高等学校	文章内容を論理に則り、構成を把握して読み取る。	課題プリントに取り組み、文章の構造を明確にする。	文章を読むことで認識した論理に則り、自身の考えを記述する。
具体的な評価方法	初発の感想文 設定課題 など	授業毎のノート・ワークシート など	授業後の感想文・批評文・創作作品 など

(3) 具体的な授業の概要

3年生では『故郷（魯迅）』を扱った。小説において、シンキングツールを用いて文章の展開、構成や表現について読み取る活動を設定した。加えて、小説が提起していることに関心をもち、読むことが自分の思考を高めることを感じさせた。さらに、これらを読書活動に親しむ姿勢を身に付けさせることにつなげた。

2年生では『タオル（重松清）』を扱った。心情表現を学ぶ、「書く」能力の育成に特化した単元と位置づけ、作品中の優れた心情表現を学ばせた上で、リライト作品を書く活動を設定した。さらに創作した作品を相互評価させ、その評価の内容を交流させた。そうして様々な視点にふれさせた上で自身の作品に立ち戻らせ、よりよい表現を追究させた。

1年生では写真と言葉を組み合わせる効果について考え、他者意識をもって自分の作品を作成させた。これにより観点をもって自分の意見を書くことの実践とした。

[参考文献] 野矢茂樹『新版論理トレーニング』（産業図書）

2. 実践の概要

【1年】

観点をもって自分の意見を書く指導～『写真と言葉が生み出す世界』を用いた実践～

授業者 黒瀬 加奈

(1) 対象 第1学年 161名

(2) 単元名 『写真と言葉が生み出す世界』～写真と言葉が生み出す世界をつくろう～

(3) 単元設定の理由

本教材は1学年「読むこと」の指導事項「本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身につけ、目的に応じて必要な情報を読みとること」を目指した教材である。日常言語環境は言語情報だけで構成されたものばかりではない。文字と写真、音声言語と文字、文字と動画など複数の情報が関わりあって一つの形を成している。そこから様々な意図やメッセージを受け取るのである。だから言語と映像情報が組み合わさったものから情報を収集、読解していくことが求められている。写真と文章が重なったような「表現メディア」に注目させ、表現の仕方に気付き読解させることに学習の中心をおいて、構想されたものである。

言語情報と映像情報が合わさったものを読解していくことは、ある感情がどんな言動や状況を生み出すのか、どのような表現で表そうとしているか、読み手にどのような効果を与えるかについて考えられる。これは文学作品を読んでいくうえでの手がかりとなる。文学作品を読む前に、表現について考える機会となる。

生徒は自分の意見について言葉にすることは、小学校六年間で十分に身に着けている。しかし、いざ他者の作品を見て感想を述べるときに、「内容がすばらしかった」、「内容がよかった」など具体的に言うことが出来ない生徒の姿が見られる。これはどのような観点や視点で作品を見たらよいか定まっていなからである。それは自己評価においても見られる姿である。そこで本単元では、観点をもって書くことを指導した。

また本単元では他者との交流による相互評価の時間を設けた。他者交流で他者の作品に触れることによって、自分の作品や表現の参考にすることを目的としているが、さらに自分の作品や他者の作品が本当に評価に沿っているものになっているかを考える活動を行った。これにより他者に見てもらおうことを通して、自分の作品を見ることが出来る。そして作品を見比べることによって新たに視点を獲得させる。その活動を終えて、改めて自分の作品を書き直す活動を行った。

(4) 単元の目標

写真と言葉を組み合わせることの効果について考え、他者意識を持って自分の作品を作ることができる。

(5) 評価規準表

関心・意欲・態度	話す・聞く	書く	読む	言語についての知識・理解・技能
----------	-------	----	----	-----------------

<p>・写真と言葉が重なった作品に対して自分の意見を持つようとしている。</p> <p>・写真に合った文章を書こうとしている。</p>	<p>・事実と意見を分けて、自分の考えを話せる。</p> <p>・他者の意見との共通点や相違点を整理しながら自分の意見を述べている。</p>	<p>・文章と写真の関連性について自分の意見を書ける。</p> <p>・受け手を意識した文体や言葉を選んで書ける。</p>	<p>・文章などから必要な情報を集め、目的に応じて必要な情報を読みとれる。</p>	<p>・比喩などの表現方法を効果的に使用することができる。</p>
---	--	---	---	-----------------------------------

(6) 単元計画 (全 6 時間)

第 1 次 写真と詩が合わさった作品をみて、作品の特徴を読みとり、自分の意見を持つ。(1 時間)

第 2 次 説明文を読み、説明文に写真がある場合とない場合での効果の違いを考え、自分の意見を説明する。(1 時間)

読み手にもたらす効果を想像しながら、タイトルや内容と関連させて写真を選択する (1 時間)

第 3 次 一枚の写真の特徴を分析し、写真から発想し、さまざまな形態の文章を書く。

書いた作品を班で読み合い、他者に自分の作品について説明する。

自身の作品の修正案を立てる。(3 時間)

(7) 指導の工夫

○観点を持って自分の作品を作る

他者を意識した作品を作るために、観点をもって写真と言葉からつくり出される情報について 3 段階で考えていった。

①写真と言葉が重なったものの自体の効果を考えてるために、まど・みちおの詩「ボタン」と写真を組み合わせたポスターを選ばせ、その理由を説明させた。理由については「なんとなく」や印象だけで終わらないように、どのようなところが詩と写真が重なるか、写真にどのような特徴があるかを全体で共有して、考えさせた。写真と言葉を選ぶ時の観点を探していった。

②表紙に題名の「カメラが見つめたニューヨーク」しか入っていない説明的文章の内容を理解し、写真があるのとないのとではどのような読者への効果があるかを考えた。そのうえで、表紙に写真を選んだ。その際には写真をどのような観点で見たかを明確にして説明させた。これによって写真の注目した点と説明文の重要な部分がどのように重なるかが具体的に説明できるようにした。そしてそれを班で交流させ、よい点と改善点が述べられるようにした。

③写真を分析し、受け手がどのように受け取るかを写真から考えて、小説風やコマーシャル風などの文章を作っていた。①,②で得た観点を使って文章を考えた。観点に沿った評価基準をこちらから提示した。そしてその作品が評価基準に沿ってかけているかを班で交流して相互評価させた。一番良かった作品の表現について分析し、それがなぜよかったのかを班で考えさせたうえで、自分の作品を改めて修正した。表現方法や効果を考え、自分たちの作品を作っていた。

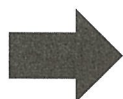
(8) 実践の実際

詩の「ボタン」の中の言葉と写真に写っているものを関連させて説明しようとしていた生徒が多かった。詩の読みとりについては他者との交流の中で、「この言葉はどういうことを表しているのか」、

「この詩で一番言いたいことは何か」ということを分析したうえで、ポスターを選んだ理由を共有し、自分の意見を確立させていった生徒が見られた。ポスターの分析をして自分が選んだポスターと違う意見を聞いた後で、意見を変更する生徒の姿が見られた。

「ボタン」のポスターの分析と一番ぴったりくるもの↓

ボタンの穴についてが強調されている気がする。詞の中の「トネル」の写真とあわせることで「ボタン」にはトネルがあるし、トネルは暗いところ。トネルは直線調。ボタンは人を通して光を運ぶ。トネルは暗いところ。ボタンは人を通して光を運ぶ。



自分が一番ぴったりだと思うポスターは③
 ボタンだけについて考えるのではなく、ボタンと人をつなぐ力について「トネル」と例えた意味を伝えるには、この写真がぴったりだと思ふ。
 ボタンをぬいつけるの本人であるということ、ボタンを運ぶの本人であることが私にわかってきた。
 また、明るくて開放的な感じの写真だから。

他の生徒の意見 ← → 自身の意見

↑ 最終的な自分の意見

また説明的文章である「カメラが見つめたニューヨーク」の意味段落で要約して話の流れを掴んでから、写真を選び、理由を説明していった。生徒はこの文章の内容を要約してとらえることによって文章と写真のつながりを意識して、写真を選んでいた。最初は写真のどこを見たらよいのか観点が定まっていなかったが、写真を見る観点を提示したことによって、書き始めることが出来た生徒もいた。中には「カメラが見つめたニューヨーク」の文中に出てきた作業工程の写真と関連させて説明していた生徒もいた。文章だけではない情報との結びつきについて考えられる生徒に「なるほど」と声をあげた生徒もいた。

私は③がいいと思えます。理由は大きく三つあります。一つ目、この作品の中の文章に「トネル」が「百年の歩み」は「ニューヨークの百年史の一角を占めて」とあります。この写真は「トネル」というところから「目」最近のことではなく、昔のこと、たとえ読みとることが出来るため、歴史を感じることが出来ます。二つ目、みなさんも目撃してあろうかと思いますが、写真に写っている人は命を失ったものすごく高いところから座っています。この部分から「トネル」の空間面積は十倍にもなるといわれるところは、大げさに言っているのではなく、実際本当に高さがある建築物があると理解しやすくなります。最後に、この写真の中の人物はみんな泣いていたり、笑ったりして、言葉でも必要ないだろうという部分ばかりやすすり泣く。このようにことから私は、歴史的な雰囲気を出している、ニューヨークの街並みも見えている③が一番いいと思いました。

写真を選んだ理由を書いた生徒のワークシート

写真と文章を合わせていく活動では評価基準に沿っているかを意識して書くように言ったところ、自分なりに評価基準を解釈してそれに沿わせようと書く生徒の姿が見られた。この活動では写真のどこと文章が重なっているか、そしてそれがどのような表現になっているかを明確にした。(ワークシート①)

【作品の内容における評価基準】

【B評価基準】

受け手が写真と文章のつながりをすぐに理解することができる。

【A評価基準】

受け手が新鮮な驚きと共に写真と文章のつながりを理解することができる。

この写真は全体的に暗く、道も空も暗く、暗いところから「悲しい、さびしい」というような印象を受けた。私、悲しい思いをしていて、場面を告げた。最近会いに来てくれない友達を待っている。私、少し期待していることも表現するため、見えた。見えてきたら、短文を重ねた。最後のは、全体的に暗めの森の中に少しさしこんできた光によって影が落ちたことを表し、外の世界は明るい。私の心は暗く、かげりがあるということも表現した。

ワークシート① ↑

【2年】

書く能力の育成に特化した小説の指導～『タオル』（重松清）を用いた実践～

授業者 高橋 加奈子

（1）対象 第2学年 161名

（2）単元名 『タオル』～重松清から表現を学ぼう～

（3）単元設定の理由

本教材『タオル』は小学5年生の「少年」の成長を描いた物語である。突然の祖父の死にどのように向き合うかという葛藤を抱えた「少年」が、葬儀の日の様々な出来事を通して自分の居場所を見つけ、涙する。そのような少年の微妙な心の動きが分かりやすく巧みに描かれており、読み手は共感を抱きながら想像を広げて読んでいくことができる。中でもクライマックスの描写は圧巻であり、表現の奥深さを感じさせられる。「何を書くか」だけでなく、「どう書くか」ということをぜひ学ばせたい教材である。

生徒の多くは書くことに慣れており、中には中学生とは思えない大人びた表現で自分の考えをまとめる者もいる。しかし、使用言語が限られており、難しい言葉を並べたものが良い文章だと受け止めている嫌いがある。「伝わりやすい文章が書きたいけれど、どうやって書いたらいいかわからない。」という声を耳にすることもある。

そこで今回の単元においては優れた小説の描写を学び、自身の表現につなげることを目的として「書く能力」の育成に特化した学習を進めていく。中でも心情表現に焦点を絞る。単元を貫く言語活動にはリライト作文の創作を設定した。この作品の舞台上で創作させることによって、ストーリー性ではなく作中人物の心情をどう書くかということに意識を集中させるためである。

手立てとして教材中の優れた心情表現を選び出し、『タオル』版『感情表現辞典』を作らせる。その表現を優れていると判断した理由を繰り返し記述・交流することによって、優れた心情表現とはどのようなものか、自分の考えを具体的に持たせる。そしてそれをまとめる形でリライト作文のA評価の基準を考え、明確な視点と目的意識を持たせる。さらに作品を相互評価し、他者の視点や表現の工夫に気づかせながら評価基準を自分のものとさせる。その上で自身の作品に立ち返り、作品を完成させていく。

こうした活動を通じて他者の表現に学び、心情を豊かに表現する生徒の姿を目指して実践を進めることとした。

（4）単元の目標

小説の優れた表現について学び、他者の表現を相互評価する活動を通して、相手に心情が効果的に伝わるようによりの確な表現や新鮮な表現を追求しながら文章を書くことができる。

(5) 評価規準表

関心・意欲・態度	話す・聞く能力	書く能力	読む能力	言語についての知識・理解・技能
<p>・表現に着目して『タオル』を読み、優れた心情表現を選び出そうとしている。</p> <p>・人物の心情が効果的に伝わるように、言葉の選び方や言い回しを工夫して文章を書こうとしている。</p>	<p>・優れた心情表現について話し合い、互いの発言を検討して自分の考えを広げている。</p>	<p>・人物の心情が効果的に伝わるように、的確な表現や新鮮な表現を追求しながら書いている。</p> <p>・創作作品を相互評価し、意見を交流し、自分の表現につなげている。</p>	<p>・心情を表す語句に注意して『タオル』を読み、自分の考えをまとめている。</p>	<p>・主語と述語や修飾語と被修飾語の順序や照応、文の構成などについて考えて書いている。</p> <p>・学年別漢字配当表に示されている漢字を適切に使う文章を書いている。</p>

(6) 単元計画 (全 11 時間)

- 第一次 ・冒頭と結末部分を読んで疑問や気づきを出し合う。全文を読んで解明する。 2時間
- 第二次 ・文章中から優れた心情表現を選び出し、『タオル』版『感情表現辞典』を作成しながら、優れた心情表現とはどのようなものか考える。
・教師が示したB評価の基準を基に、リライト作文におけるA評価の基準を考える。 4時間
- 第三次 ・「父」を主人公にして結末部分を語り直すという設定で、『タオル』のリライト作文を創作する。 2時間
- 第四次 ・班で創作作品を読み合って No.1 作品を選ぶ。優れていると判断した表現・選出理由を交流する。自身の作品の修正案を立てる。 2時間
- 第五次 ・交流で深まった評価の視点を基に、自身の作品を練り直す。 1時間

(7) 指導の工夫点

①『タオル』版『感情表現辞典』の作成

心情表現を学ぶ手立てとして『感情表現辞典』を参照し、場面毎に自分が優れていると判断した心情表現と、そう判断した理由をすべて書き出させていった。そして、繰り返し交流してその表現を「優れた心情表現」として本当に採用するのか、どの部分からどの部分までを採用するのか議論させた。そこで理由を徹底的に出し合わせることによって、「何となく」の印象評価で終わらせず、「その表現がどのような心情をどのように表しているから優れているのか。」「一般的な心情表現とどう違うのか。」追究させた。そうして、「優れた心情表現」というものに対する評価基準の素地を育んできた。

②ループリックを生徒とともに作成する

『感情表現辞典』作成のまとめ活動として、リライト作文創作におけるA評価の基準を考えさせた。まず授業者がB評価の基準を提案し、それを基に全クラス班毎にA評価の基準を考えさせた。

そしてそれを授業者がまとめ、各クラスに先生の案として提案し、さらに議論を重ねて練り上げていった。生徒に相互評価させるために、生徒の生活言語でルーブリックをつくることにこだわった。

③リライト作文の相互評価

A評価基準に対する自分の考えを固めるために相互評価を行わせ、班でナンバーワンの作品を選ばせた。さらに優れた心情表現を追求することができるよう、ナンバーワン作品の表現を1つだけ変えてもいいという活動も加えた。さらにワールドカフェ形式でナンバーワン作品とその選出理由を交流し、他班の優れた作品や自分たちとは違う視点も学ばせた。その上で作品の修正案を立てさせ、表現のさらなる向上を目指した。

(8) 授業の実際

『感情表現辞典』作成において、最初は手間取っている生徒が多かった。その感情がどのような感情なのか判断したり説明したりすることの難しさを改めて実感した様子であった。しかし、回を重ねるにつれて次第に考えが定まってきたようで、交流では『買って来たばかりのマンガを開くときのように』はワクワクという感情だけでなく、子どもらしいワクワク感が伝わってくる。大人が読んでも、子どもの時の気持ちを思い出して感じるができる。そのように、たくさんの情報が読み取れるように表現しているから優れた心情表現だ。」「いや、ワクワク感がすぐに読み取れるので優れた心情表現ではない。ありふれている。」など活発な議論が繰り広げられた。そうして優れた心情表現についてのイメージを徐々に固めていく様子が見受けられた。

生徒のワークシートより

場面	感情の分類	選んでいると感じた表現	その表現を採用した理由
②	喜び （喜ぶ）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、喜びの感情を強く表現している。
③	悲しみ （悲しむ）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、悲しみの感情を強く表現している。
④	怒り （怒る）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、怒りの感情を強く表現している。
⑤	驚き （驚く）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、驚きの感情を強く表現している。
⑥	感動 （感動する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、感動の感情を強く表現している。
⑦	安心 （安心する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、安心の感情を強く表現している。
⑧	寂寥 （寂寥する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、寂寥の感情を強く表現している。
⑨	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑩	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑪	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑫	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑬	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑭	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑮	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑯	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑰	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑱	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑲	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
⑳	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉑	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉒	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉓	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉔	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉕	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉖	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉗	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉘	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉙	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉚	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉛	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉜	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉝	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉞	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㉟	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊱	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊲	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊳	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊴	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊵	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊶	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊷	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊸	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊹	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊺	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊻	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊼	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊽	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊾	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。
㊿	後悔 （後悔する）	目を丸くして泣き止んだ。	「目を丸くして泣き止んだ」という表現が、後悔の感情を強く表現している。

評価基準を班毎に出し合わせる活動では、「直接的に今の心情や気持ちを書かずに、その人の行動や周りの情景によって、細かく心情や気持ちが描かれている。比喻や詳しい例が入っている。」のように、ほとんどの班が間接的に心情が描かれた表現をA評価の基準に盛り込んでいた。それらをまとめて各クラスに再提示し、これが本当にA評価の基準としてふさわしいものか、誰が評価してもこれがA評価だと分かるものとなっているか問いかけた。

まったく変更なしでいいと言ったクラスもあれば、基本的には納得だが、少し表現を足したいと提案してきたクラス、納得がいかないと言ってきたクラスもあった。主な理由として、直接表現と間接表現のバランスや、前後のつながりも重視したいというものがあつた。そこで全員が納得できる評価基準に変えることとし、議論を重ねた。全員に分かるよう、直接表現と間接表現の具体的な割合や数字を出そうといった意見、いやそんなことをしたら個性が損なわれるといった意見、独創性を重視したいといった意見などが出された。そのうちに「もっと他の例はないか。他の作品の心情表現はどうなっている？」と、自発的に他の作品を読んで心情表現を探し始める姿も見られるようになった。

最終的には授業者がA評価基準を再提案し、その具体例や感動例として生徒たちが出した意見をできるだけ反映させたものを伝えた。ようやく全員が「これなら書ける」、「人の評価もできる」と納得し、創作活動に進むこととなった。

*内容における評価基準

【B評価の基準】

読んだ人が、「父」の心情を分かるように描いている。

【A評価の基準】

読んだ人が「父」の心情を理解するとともに、何らかの感動を覚えるように描いている。そのための具体的な表現方法として、例えば次のようなものを用いている。

- ・心情を、行動や周りの情景を通じて表現している。
- ・その心情と結びついた比喻を使っている。
- ・心情を強調させるために短文を重ねる、改行する、倒置法を使用するなどしている。

A評価の表現例

「よどんだ潮のにおいが濃くなっている。」

「トロッコは三人が乗り移ると同時に、みかん畑の匂いをあおりながら、ひた滑りに線路を走り出した。」

「その道をやっと登り切ったら、今度は高い崖の向こうに、広々と薄ら寒い海が開けた。と同時に良平の頭には、あまり遠く来過ぎたことが、急にはっきりと感じられた。」

創作時には基本的なストーリーを変えず、父のセリフはそのまま用いること、他の登場人物について描くのは最小限とすること、あくまでも父の心情をどう表現するかに焦点を絞ることを念押しした。「『父』の人称をどうすれば良いか。」といった質問が出たが、自分が表現しやすいものを選択すればよいこととした。

生徒の振り返りの記述

今日のめあて	自己評価
「タオル」の冒頭と結末部分を読み比べて、疑問や気づきまじりの言葉で表現する。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
全文を読んで、少年の心情の変化を読み取り、それでの心情を自分の言葉で表現する。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
感情表現辞彙を添えて優れた感情表現といふようなものか考える。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
A評価の基準を覚えて、リライエーション創作への明確な視点と目標意識を持つ。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
父の心情が最も話し手に伝わる言葉を選び出し、思いを込めて表現する。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
班員の作品を評価し、自分の考えをまとめる。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
他者の表現から学び、より心情が効果的に伝わる表現を追求する。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)
自分の心情表現を追求し、作品を完成させる。	ふり返り(気づいたこと、考えたこと、疑問に思ったこと、自分が成長したと思うことなど)

(9) 実践を振り返って

この取り組みの結果、あるクラス39人中

C評価→A評価 1人 B評価→B評価 8人
 B評価→A評価 11人 A評価→A評価 19人

上記のように相互評価前と後とでリライエーションの評価が向上した。元々A評価だった生徒においても、ほとんどが表現を向上させていた。また、「心情表現を学ぶ」という単元の位置付けは生徒に明確な目的意識を持たせることができたようで、授業内外で他の作品を読む際にも自然と心情表現に注目する生徒の姿が見られるようになった。単元の目的は達成できたと考えている。

ただ、中には修正後の作品の方が劣る生徒も若干名が見られた。ナンバーワン作品を選ぶという方法を取るにより、選ばれなかった作品がそのままにされたことが一因であると考えられる。次のクラスではナンバーワンを選ぶ前に全員の原稿に対して良い点、改善点など評価を丁寧に書かせ、一人ずつに対してそれを伝えるという活動を取り入れた。

生徒に相互評価させるということの限界も感じる。今後も相互評価と教師による評価のバランスや適切な方法を探っていきたいと考えている。

また、今回は『タオル』を中心に心情表現をとらえてきた。本来ならば他の文学作品とも比較しながら行っていくべきだと思う。実際に、議論の中で生徒の方から『トロッコ』の情景描写を持ち出すといったシーンもあった。今後は複数の教材を用いた実践に広げていこうと考えている。

【3年】

構造図を用いた思考を高める読みの学び～『故郷』（魯迅）～

授業者 和田 雅博

(1) 対象 第3学年 158名

(2) 単元名 『故郷』

(3) 単元設定の理由

今、若者の多くはさまざまな情報が氾濫し、不透明で先の見えない社会の中を閉塞感に包まれながら生きている。加えて、現代は多様性の時代といわれるが、裏を返せば何を信じていいのかわからない不信と不安の時代だということもできる。そんな時代だからこそ「妥協も容赦もせず、いちらず」な信念、常に物事の本質を見ようとする魯迅の生き方に触れることで大事な未来を考える示唆が得られるはずである。また、本教材『故郷』は文学的な味わい深い表現・巧みな構成から「わたし」の心のゆれを通して読み手の共感を高めつつ主体的に主題へと接近させ、社会の状況とのかかわりの中で生きる人間の姿を浮き彫りにする。そこから読み手自身の人間としての在り方、生き方を考えさせる優れた文学作品である。心の中に抱き続けてきた「美しい故郷」の姿はすさんだ現実の中で崩壊し、人々はきびしく過酷な社会状況のもとで無気力・無感動・無秩序な生活にうごめいている。それらの実態の中から、幼い者に二度と同じ思いをさせてはならないためにと自分も含めて、現状の直視と反省と強い連帯を望む「わたし」。これら「わたし」の決意を通して生徒に社会の中での人間の在り方を認識させ、改めて自分自身を問うことのできる絶好の教材である。

第一学年では『少年の日の思い出』で小説を読む楽しさに触れながら「ぼく」の苦い思い出を語り直す「私」を通して「語り」や「構造」について考えた。また、第二学年の『走れメロス』ではリズム感のある生き生きとした文体に触れ、登場人物の心情と重なり合う情景描写、詳細で巧みな心理表現など豊かな表現力を学んだ。それらを受けて第三学年では『故郷』という小説が提起していることを考える。これより、自分自身のものの見方や考え方を問い直しつつ、この小説が人生観をどのように問うているかを考えさせたい。

(4) 単元の指導目標

- ・小説が提起していることを読み取ることに関心をもつことができるようにする。
- ・文章の展開、構成や表現について根拠を明確にして、自分の考えをもつことができるようする。
- ・文章を読むことが自分の思考を高めることを感じ、読書活動に親しむ姿勢を身に付けさせる

(5) 評価規準

関心・意欲・態度	話す・聞く能力	書く能力	読む能力
作品が提起しているものを捉えようとしている。	創造力をはたらかせながら、話題に対する新しい視点や発想を展望することができる。	書いたものを交流し、表現の仕方に着目して助言し合い、互いによりよい表現を生み出すことができる。	本や文章を読んで考えたことを発表し合い、新しい知識や考え方に触れ、よりよい考えを展望したりすることができる。

(6) 単元計画 (全 13 時間)

- 第一次 学習活動を確認し通読する。初読の感想 (印象に残った登場人物とその理由, 印象に残った場面とし, その理由, 疑問に思ったこと, 感想) を書かせる。 1 時間
- 第二次 ①感想を交流し, 疑問の点, 学習を深めたい点を整理させる。
②自分で1つ「問い」を立て, 解決に取り組みさせる。
③作品の組み立てと文章の展開を捉えるため, 1人1人の構造図を作成させる。変化・対比・繰り返しの着眼点から読みを広げさせ, 交流活動により深めさせる。 4 時間
- 第三次 ①作品を読み取るため, 回想と現実の姿を主人公の心情や情景に触れさせる。
・故郷の風景描写から考えさせる。
・回想の中のヤンおばさんやルントーと, 現実のヤンおばさんやルントーを読み取り対比させながら, その変わりようの理由を考えさせる。
・シュイションとホンルとの関係を読み取り, 私の感慨と重ねて考えさせる。
②作品から離れ, 魯迅の生きた時代と魯迅について調べ学習を発表させる。
・ここまで授業を振り返り, 自分の興味・関心について様々なツール (インターネット, 学校図書室, TV 番組, 新聞, 論文集等) を用いて調べさせる。 2 時間
- 第四次 「『故郷』の最大のクライマックスはどこか」についてディベートを行う。
・生徒のそれぞれの「問い」からのたどり着いた読みを焦点化させる。
・「わたし」がクライマックス前に「こだわりつづけたもの」と, クライマックス以降に「追い求めたもの」を明確にして討議させる。 4 時間
- 第五次 自分の捉えた「新しい生活」「希望」について考え, 『故郷』という小説を受けて自分の意見をもたせる。 2 時間

(7) 「読みを深める」指導の工夫点

①構造図の活用

「ICE モデル」と「構造図」を取り入れた。この ICE モデルは生徒が学んだことを結び付けて新しく発展させ, 創造的なところまで読みを高めることこそ本当に身についた学びと考へ, 多面的・多角的に質的なものを評価する点で有効である。構造図は「生徒が主体的に問題解決に取り組む学習ツール」「教師が生徒の変容を評価するツール」として具体的な実践をもとに授業改善を重ねながら開発した。生徒は数々の情報を整理選択しながら学習をまとめ, 収集した情報を関連付けて構造化し, 独自の考へを生み出していく過程が見取れた。また, 授業での作成過程では生徒の主体的な考へや判断が尊重されるように配慮した。生徒は自らの判断が尊重されると強い責任感と積極性をもって授業に取り組むことができた。教師は机間巡視による個々の生徒とのきめ細かな肯定的な指導助言を繰り返すことに専念した。その際, それぞれの生徒が授業でどれだけ前進したのかをどの授業であっても生徒のスタート時点と比べて評価することができ助言と課題や手だてを講じることができた。かつ, ポートフォリオを2年間導入し一元的に整理することで単元全体を通して考えたことの振り返り, 既習事項活用に役立てた。

② 「広げる思考」「深める思考」「高める思考」を育む交流活動と相互評価の導入

交流という活動が学習活動のすべての場面ではたらくのは「読むこと」の学びであり、思考を豊かに展開することが交流活動の意義と考え、3種の段階的な思考を交流活動と相互評価を行った。

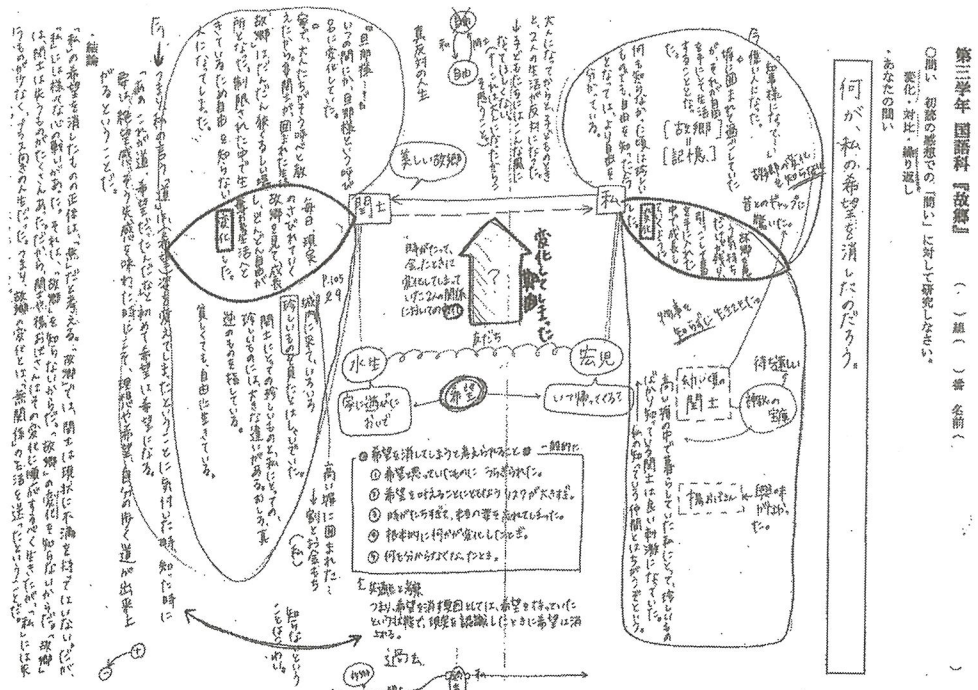
第一は「広げる思考」である。教材としての文章を読んだ自分と級友が、自己の体験と文章とをどのように関連付け、どんな思いや考えを抱いたかということ进行交流し、構造図に記入しながら読む活動とした。交流では互いの表現したものを自由に出し合う活動をとおして、目にする情報を認めるという評価をする。生徒は自分の発信が受け入れられるという経験から、自分の立場や考えを表明することが常にできる状態となった。また、誰がどのような点に着目しているのか、どんな関心をもっているのかがよくわかり、結果として生徒は互いの言葉を伝え合う中で、級友が独自に使っている語彙に出会い、それに啓発され自分の語彙が増えていった。これによって互いの読みをかかわらせることの意味が自覚された。交流活動に限らず言葉の学びの基礎・基本は個の語彙体系を豊かにできめ細やかなものにするのであり、交流によって生徒たちの思考を広げ、語彙を育てることを学びの第一歩とした。

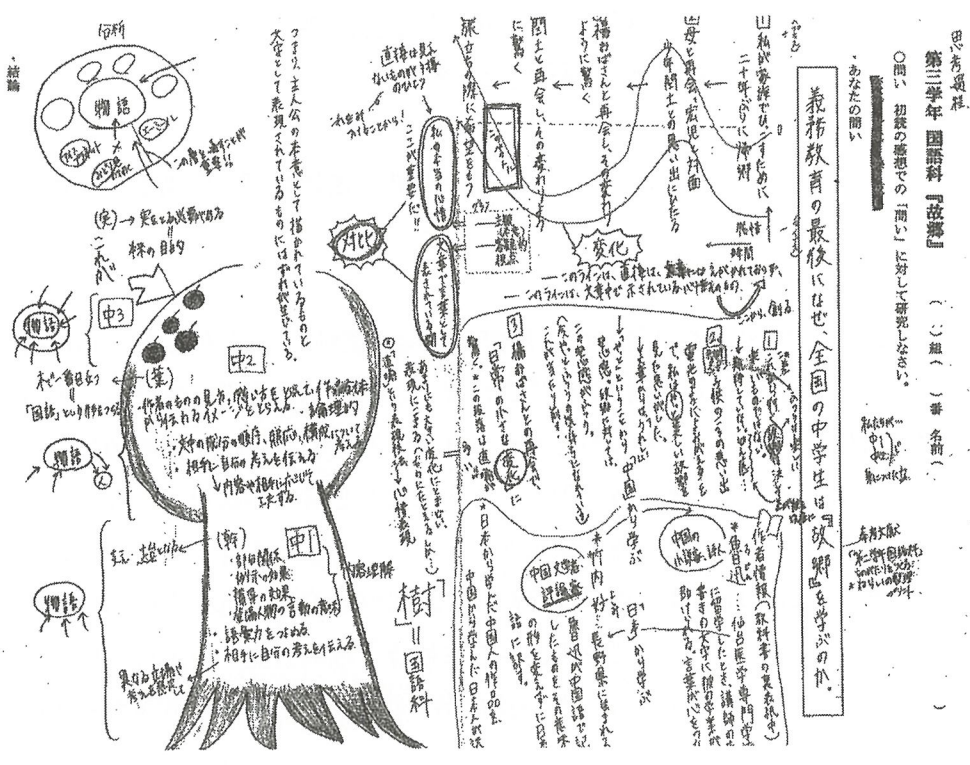
第二は「深める思考」である。様々な読者が様々な読みを抱いたのはどうしてかという問題意識のもとづき、その文章が読者に求める読み方を読む活動とした。広げる交流によって様々な情報を収集した後に、この情報は正確か、適切かという観点で吟味する活動より生徒の思考を深め鍛えた。深める交流の中で最も重要な言葉の力は批判的思考力である。自分に示された情報の根拠を洞察し、把握することのできる思考と設定した。

第三は、「高める思考」で、これは交流後に鍛えられる思考である。情報の内実を吟味しながら情報と情報、情報と知識、情報と体験を結び付けることで、そこにまだ出されていない創造的なものの見方や考え方を学ぶ活動である。級友を通して自分が何を考え、何を発見したのかかえりみるとともに、新しい価値観や認識を獲得するのがこの段階での読みとした。さらに生徒にポートフォリオを参考に既習事項から構造図のA・B評価基準を考えさせ自己評価につなげた。これにより自分と向き合い、正確に、適切に、豊かに表現し理解する言葉の力を身に付け、自立した読みを得ていくことに主眼に置いた。

(8) 授業の実際

自分の立てた「問い」について互いの考えを自由に出し合い(広げる思考)、それぞれ考えの根拠や意味付けの妥当性、納得の度合いについて議論を重ね(深める思考)、対象とそれにかかわる級友たち





の考えが見えてくると、対立する見解をまるごと包み込むような高い次元の解釈（高い思考）はないかと思いを巡らすようになった。あるいは、誰も気づいてない事実や解釈が本文の描写に隠されている

るのではないかと、作品を丹念に読み返したりして、生徒が主体的に学ぶ姿勢がみえた。

(9) 実践を振り返って

1人ではなかなか新しい思想の獲得までは難しい。友と一緒に語り合い、双方の問いや発見に関心を示し合う中でふと生まれてくる発想こそ「読むこと」の学びがめざす到達点であり、読む楽しさだと考えた。文学作品では、何よりも作者の訴え、いわゆる「主題」に迫り、そのための「読み深め」の力を養うことが必要である。そのため、本単元では生徒が構造図を描きながら変化・対比・繰り返しい視点で作品内容を捉えた。また、それらを相互評価するため評価基準を作成し、自分の「広げる思考」の視点を「深める思考」へとつなげることができた。さらに、作品の提起するものを読み取る学習として、作品内のクライマックスの部分についてディベートを行い「高める思考」を獲得させた。最後に、「新しい生活」「希望」を自分の言葉で表現し、作品が提起しているものを捉え、自分の生き方・在り方に迫る学習として学習を終えた。

参考文献

『魯迅 故郷の読書史』創文社 藤井省三 1997年
『国語科教育の理論と実践十一』小山清 大村印刷株式会社 2003年
『文学重要教材の授業展開 中学校3年生』藤原宏 明治図書 1982年
『読者論による国語教材研究 中学校編』竹長吉正 明治図書 1995年
『これでできるポートフォリオ実践戦略』鈴木敏江 東洋館出版社 2003年
『ファシリテーション-グラフィック入門』藤原友和 明治図書 2011年
『魯迅 -中国の近代化を問い続けた文学者-』山野浩一 筑摩書房 2015年
『交流 -広げる・深める・高める-』福永睦子 明昌堂 2015年