

小学校国語科における「読む能力」育成のための 目標分析案の構想

— 文学的な文章の場合 —

鎌田 首治朗

(2011年10月6日受理)

A Presentation of Target Analysis Framework on Developing Reading Proficiency in
Elementary School: A Case of Literary Text

Shujiro Kamata

Abstract: The aim of this paper is to present a target analysis of elementary school students' Japanese reading proficiency. To achieve this it is first important to clarify the current situation regarding this issue before any improvements can be proposed. The research will address this issue and present results through data visualization. The results aim to provide information to assist development of improving Japanese reading proficiency at elementary school. Finally, clarification of the ability to formulate a consistent interpretation of reading proficiency is also analyzed.

Key words: reading proficiency analysis; target analysis; elementary school Japanese reading ability; consistent interpretation of ability; problem solving ability

キーワード：読む能力の分析、目標分析の手法、小学校国語科読むこと授業づくり、一貫した解釈を構成する能力、謎を読み解く能力

1 問題の所在

(1) 「小学校国語科・読む能力目標分析試案」とその 目的

子どもたちを預かり育てる教師が、文学作品を教材にした国語科における読むこと単元の授業と指導に自信をもって取り組んでもらえるようにしたい。その願いを込めて「小学校国語科・読む能力目標分析試案」¹⁾を作成し、これを基に稿者の修士論文以降の研究で明らかになった知見を加え、鎌田(2009)²⁾において表1に示したような「小学校国語科・読む能力目標分析試案」(以下「試案」)を作成した。本稿の目的は、この「試案」を土台としながら、小学校国語科における「読む能力」育成のための目標分析案を構想することである。

鎌田(2009)の題名にある「真の読解力」とは、「試案」に示された「読む能力」観を指す。それは、W. イーザーの読者論³⁾を基に国語教育学(主に田近洵一⁴⁾、井上尚美⁵⁾の論考)、教育評価の理論(主に梶田毅一⁶⁾の論考)、認知心理学⁷⁾の知見を活用して構成したものである。その中心点は、以下の4点に集約することができる。

① 読む能力とは、読書力である

「読む能力＝読解力」というとらえ方をしない。学習指導要録に記載されている「読む能力」という言葉が、読書力を意味するととらえる。なぜなら、読む能力を向上させることは、自ら本を読み続け、自らの心と頭を成長させ続けようとする読者を育てることを、その目的、目標にしているからである。人が全面的に成長していくためには、知識の点からも、人格形成の

表1 小学校国語科・読む能力目標分析試案 鎌田

読書力										
読解力										
正確に読む能力			一貫した解釈を構成する能力							
			自分の読みを他者と交流する能力							
音読能力(自動化できるほど育てたい能力)	語彙能力(自動化できるほど育てたい能力)	漢字能力(自動化できるほど育てたい能力)	あらすじを読む能力	自分の読みの理由【根拠】を示す能力	自分の読みが【一貫しているか】どうかを評価する能力	【一貫して】理解する能力	人の読みと自分の読みとの違いを【理由、根拠と共に】理解する能力	人の読みが【一貫しているか】どうかを評価する能力	多くの本を読む能力	自分の問いに答えるために本を読む能力
										自分を変える本と出会えた体験

点からも、自らの体験を補い、充実させる点からも、読書がどうしても必要となる。

「試案」では、この読書力を4つの観点から見ることにしている。それは、「読解力」「多くの本を読む能力」「自分の問いに答えるために本を読む能力」「自分を変える本と出会えた体験」である。つまり、読解力は読書力の一部としてとらえられるものである。学校現場は、読解力を育てることを目標にするのではなく、読解力を育てることが読書力向上につながり、読書生活が確かに豊かになることを目標にしなければならないとするのが「試案」の立場である。

② 読む能力とは、正確に読む能力と一貫した解釈を構成する能力によって構成される

それぞれ表1に明記した下位観点によって構成されている。

③ 各観点は、「読む能力」をモニタリングする「大きな窓」である

各観点は、複雑な「読む能力」をとらえるための「大きな窓」である。複雑な読む能力という世界も、それらの窓からのぞくことでおおよその骨格を把握することができるのではないかと考えている。しかし、「大きな窓」であっても、それらを合計することで複雑な世界そのものが表せるわけではない。「 $1 + 2 + 3 + 4 = 10$ 」の式と答えであれば、1, 2, 3, 4の合計は10になる。この点で、1, 2, 3, 4は10を構成するパーツの全てになりうる。しかし、「試案」の各観点をいくら合計してみても、それらが「読む能力」になることはない。各観点は、それぞれが切り離されて存在しているものではなく、それぞれが有機的に相互関連し合い働き合って「読む能力」として発動している。ある生体をバラバラのパーツに切り離したならば、その

途端に生体はその生命を失う。つまり、各観点は、読む能力を育てるためにその育ちを確かめる窓であり、指標である。

④ 読解力とは一貫した解釈を構成する能力をさす

「試案」は、読解力を一貫した解釈を構成する能力ととらえている。「一貫した」は、W. イーザーの読者論にある「一貫性」による⁸⁾。W. イーザーの読者論は、呼びかけ構造、空所と否定、主題と地平といったキーワードを含む⁹⁾。稿者は、その内容を以下の様にとらえている。

ア 人は本を読むときには、自らの体験、規範意識、価値観をもって読む。

イ テキストの持つ仕掛けに、読者は自らの内面世界の背丈で反応して読む。

ウ 読んでいる行為の際、読者はテキストの中において、読みの視点や気になることを次から次に移動させて読む。

エ 読んでいる行為の際、読者はテキストから感じた空所、謎を自らの解釈で埋めたり結合させたりして、一貫した解釈を構成しようとする。しかし、テキストを読むことによって自ら構成した解釈を自ら否定せざるをえなくなる。このように読者は、一貫した解釈を行うこととその解釈を否定することの弁証法を通して自らの一貫した解釈を構成していく。

(2) 「試案」の課題

本稿を通して「試案」の改訂を行う。「試案」には克服すべき課題が存在する。その課題とは、以下の通りである。

① わかりにくい

(1)の③のように述べても、誤解は生じる。例えば、各観点の合計が読む能力を表すという誤解、観点を設

定する分析によって読む能力をバラバラにしているという誤解がそれらである。

誤解は、わかりにくさから生じる。誤解する方が一方的に悪いのではない。誤解から生まれる議論によって成果も生まれる。誤解の持つ創造性は重要である。しかし、子どもたちを指導する学校現場の先生方に誤解が起きては、研究の目的達成に支障をきたす。わかりやすく、簡単に誤解を生まないような「試案」の改訂が必要である。また、「試案」の見方や使い方を示す、いわば「試案」取扱説明書の作成も今後必要である。

② 活用しにくい

わかりにくい「試案」では、学校現場の先生方に活用してはもらえない。

「試案」がB.S.ブルームらのタクソノミーのように観点が左から右に並んでいない理由も、目標分析にすぐ入れる形の方が活用してもらいやすいと考えたからである。つまりこの「試案」は、目標分析における目標分析表で通常左から右に置かれている能力の観点を明確にしてよりわかりやすくする目的で作成したものとみえる。

学校現場に寄与、貢献する願いをもった「試案」であるが、実際には多くの説明を行わなければ、学校現場の先生方に活用をしてもらうことは難しかった。改訂学習指導要領になり、言葉の力が重視され、確かな学力を育てる授業改善が求められている今、学校現場の先生方にもっと活用してもらえる「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」（以下「改訂版」）を作成しなければならない。そこで、改訂版に加えなければならない要素を以下の点と考えた。

○ 読むこと単元指導計画に活用できる改訂版にする

指導助言等で多くの小学校現場に関わった経験上、1時間の授業づくりが弱い教師は、単元指導計画づくりも弱いということを実感している。国語科で育てる「言葉の力」は、1時間で育つものよりも長いスパンで育てていかなければならないものが多い。思考力・判断力、表現力はその代表といえる。1時間の授業、一つの単元がバラバラに行われてはいけいない。一つの単元が、子どもたちの生活にどうつながっていくのか。同様に、次の単元、年間の単元、次学年の学習にどうつながっていくのか。指導者がそれらをつなげていこうとする姿勢が求められる。この点での学校、教師の姿勢と能力によって、子どもたちに育つ「言葉の力」は大きく異なりを見せる。単元指導計画づくりの能力を高めていくことは、今も昔も教師にとって重要課題である。この単元指導計画づくりに貢献できる力が改訂版にあってこそ、改訂版は学校現場で活用され、現実的に国語科教育に貢献、寄与できるものとなる。

③ 上位観点と下位観点が同じレベルのものに見える

「試案」は、複層で構成されている下位観点の層の関係がわかりにくい。例えば、「多くの本を読む能力」「自分の問いに答えるために本を読む能力」「自分を変える本と出会えた体験」の3観点が、「音読能力（自動化できるほど育てたい能力）」といった「試案」の最下位観点と同じ層の観点にあるように見える。これは作成者の意図を正確に表していない。

④ 読む能力の中に体験をおいている

体験の重要性を強くアピールするために「試案」では読書力という能力の中に「自分を変える本と出会えた体験」という体験の観点を入れた。しかし、体験と能力は同質のものではない。このことについて疑問が生まれることは当然ともいえる。また、「自分を変える本と出会えた体験」は、読者にとって究極の体験ともいえる質のものである。ここに至るまで、どのようなステップをふめば「自分を変える本と出会えた体験」が起きる可能性が高まるのかを示さなければ、学校、教師の取組、実践に役立つものとはなりにくい。

2 「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」

(1) 「試案」以降の研究

「改訂版」には、拙くともこの間の筆者の研究成果が反映されていなければならない。「試案」作成以降、鎌田（2009）をのぞく本稿に関わる研究に、以下のものがある。

- ① 「物語を読み解く力」 梶田毅一責任編集『教育フォーラム43／〈活用〉の力とは何か』（平成21年2月、金子書房、pp.37-46）
 - ② 「国語科教育に主題の再生を」 梶田毅一責任編集『教育フォーラム45／確かな学力の育成と評価のあり方』（平成22年2月、金子書房、pp.124-135）
 - ③ 「指導と評価の一体化、PDCA」 梶田毅一・加藤明編著『改訂 実践教育評価事典』共著、平成22年8月、文溪堂、pp.132-133
「形成的評価、診断的評価、総括的評価」（加藤明との共著）同上、pp.136-137
「目標分析」（加藤明との共著）同上、pp.148-149
「達成目標、向上目標、体験目標」（加藤明との共著）同上、pp.150-151
 - ④ 「文学作品との出会いで〈こころ〉の育ちを」 梶田毅一責任編集『教育フォーラム47／〈こころ〉を育てる』（平成23年2月、金子書房、pp.48-59）
- ③は教育評価、目標分析¹⁰に関わる基礎研究、②は授業研究であり、①④は、文学作品を読む能力を扱っ

ているという点で、改訂版に大きく関係した論である。

(2) 物語には謎がある

①の「物語を読み解く力」では「物語には読者が読み解くべき『謎』がある」ことを「ごんぎつね」を通して考察している。平易に語りきれなかった拙著第4章の内容を、「試案」をふまえ比較的平易に語ったものである。拙著第4章で提案した『教師の読み方』の3つの読み方（i 「空所」や「否定」を探すつもりで読む ii 語り手のリードを見きわめるつもりで読む iii メタプロットを読もうとする：但し、iiとiiiは教師に読みの観点を与える目的で異なる表現をしているが、本文がなぜこのようなプロットになっているかを高次に思考しようとする点において同じ質のものである。）は、「物語には読者が読み解くべき『謎』」があり、それを教師は真っ先に読み解き、読み切らなければ文学作品を教材にした単元計画作成、授業づくりはできないということを述べた。

④の「文学作品との出会いで〈こころ〉の育ちを」では、「物語には謎がある」という立場から教材研究を行う可能性を述べた。光村図書3年下「場面の様子をそうぞうしながら読もう／ちいちゃんのかげおくり」、東京書籍3年下「中心となる人物の気持ちを考えよう／サーカスのライオン」を取り上げ、その内容に即して謎を読み解こうとした場合、どのような読みが成立しうるかを示したものである。その中で、中学年の読みの能力として学習指導要領で重視されている「想像して読む能力」の下位観点を以下の3つの観点とした。

- 場面を読む能力
- 人物関係を読む能力
- 全体を読む能力

(3) 改訂版

以上のような問題意識を基に作成した「改訂版」が表2である。「試案」からの変更点は以下の通りである。

- ① 読解力を「一貫した解釈を構成する能力」としてとらえている。
- ② 一貫した解釈を構成するためには、「正確に読む能力」と「謎を読み解く能力」が必要であるととらえ、「謎を読み解く能力」とその下位観点を設定している。
- ③ 「授業の構成」「単元計画作成のポイント（文学的な文章）」を「改訂版」に組み入れた。「授業の構成」は小学校国語科・読むこと授業の学習過程2次において目指すべき標準的な1時間の流れを示している。「単元計画作成のポイント」は、小学校国語科・読むこと授業の単元（文学的な文章を教材とする単元）に求められる必須要件を示している。

- ④ 子どもたちに「自分を変える本と出会えた体験」を実現するためには、学校、教師が「本を読むことが楽しいと感じられた体験」「自分の好きな本ができた体験」「名作やおすすめの本を読む体験」を意図的計画的に子どもたちに体験させる必要があることを観点として示している。

(4) ①「一貫した解釈を構成する能力」に関わって

W. イーザーの『行為としての読書』¹¹⁾をふまえて、読むことを「1-(1)-④」のアからエのようにとらえていることについては既に述べた。読者は一貫した解釈の構成とその自己否定を繰り返す弁証法的運動の中で成長していく存在である。この「一貫した解釈を構成する能力」を「改訂版」は「読解力」としている。

「一貫した解釈を構成する能力」を「試案」よりも上位観点に置いたことにより、「正確に読む能力」との関係が「試案」よりもより正しく表現できた。「改訂版」により、「正確に読む能力」が一貫した解釈を構成するために求められる能力であることを明示できた。このことにより、「一貫した解釈を構成する能力」と「正確に読む能力」が同レベルの能力にとられてしまう「試案」の課題を克服できる。

また、「試案」では「あらすじを読む能力」を「正確に読む能力」と「一貫した解釈を構成する能力」の両方にまたがるものとして置いた。学校現場では、あらすじは、物語のプロットの大体を理解させる指導として存在する。そのことが明確になって低学年指導のキーワードである「順序」も明確になっていく。この言語活動は、単元指導計画においては学習過程1次で行われることが多い。そこでは、正確にプロットの流れを読めているかが指導上重視される。しかし、子どもたちの読みの行為においては、物語と出会い、物語を読み出した途端に、そこに出現するものはその子ども一人一人の内面世界において展開されるものである。そこで何に反応し、何を大切に思うかは、一人一人の内面世界のあり様によって重なりと異なりを見せる。体験、感性に強い影響を受け、その子なりに解釈し出している面がある。この点を考えれば「正確」という社会共同体の中における重なりだけでなく、「解釈」という内面世界における異なりを無視することはできない。そのための措置として「試案」では「あらすじを読む能力」は「正確に読む能力」と「一貫した解釈を構成する能力」の両方にまたがるものとして置いた。しかし、「改訂版」においてはこの問題を解決できる。あくまでも「一貫した解釈を構成する能力」の下での「正確に読む能力」であり、その下位観点としての「あらすじを読む能力」という位置関係の成立である。

表2 「改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案」

読む能力										
1 読書力					2 体験					
1. 1 読解力／一貫した解釈を構成する能力					1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4
1.1.1 正確に読む能力		1.1.2 謎を読み解く能力			多くの本を読む能力	自分の問いに答えるために本を読む能力	本を読むことが楽しいと感じられる体験	自分の好きな本ができた体験	名作やおすすめの本を読む体験	自分を変える本と出会えた体験
1.1.1.1	1.1.1.2	1.1.1.3	1.1.1.4	1.1.2.1	1.1.2.2	1.1.2.3	1.1.2.4	1.1.2.5		
音読能力（自動化できるほど育てたい能力）	語彙能力（自動化できるほど育てたい能力）	漢字能力（自動化できるほど育てたい能力）	あらすじを読む能力	意見と理由【根拠】を述べる能力	謎を見つける能力	謎を解く能力	他者の読みから学ぶ能力	自分の読みを構成する能力		
授業の構成（番号は関連する能力）										
①		②		③		④		⑤		
意見と理由【根拠】を述べる（1.1.2.1）		謎を持つ（1.1.2.2）		謎を解く（1.1.2.3）		他者の読みから学ぶ（1.1.2.4）		自分の読みを構成する（1.1.2.5）		
単元計画作成のポイント（文学的な文章）										
①		②		③		④				
謎がわからなければならぬ		謎を解く言語活動を持たなければならぬ		言語活動を螺旋的に繰り返さなければならぬ		多読につながらなければならぬ				

(5) ②「謎を読み解く能力」に関わって

W. イーザーの読者論を簡潔に説明する筆者のツールは「謎」という概念装置である。読者とテキストの相互対話においてテキスト側が読者に仕掛け、その結果読者の内面世界において各自の読みの背丈に合わせて「謎」は出現し、テキストと読者が対話を続ける中で移動したり、変化したり、その解決が近づいたり遠

ざかったり、明確になったり曖昧になったりする。この「謎」を読み解く行為の中で一貫した解釈を構成したり、それを自己否定したりして読者は成長を続ける。もちろん、読みの背丈によってはテキストから「謎」を意識できない読者も存在する。しかしそれは、子どもたちが読者として育っていく上で通らなければならぬ通過点である。国語科の授業において学級集団で

読む行為を行う理由も、そういう背丈の子どもたちを育てるためである。

「1.1.2 謎を読み解く能力」は、「1.1.2.1」から「1.1.2.5」の5つの下位観点によって構成している。まず、「1.1.2.1 意見と理由【根拠】を述べる能力」は、意見と理由【根拠】の整合性が論理の基本であるという立場から、一貫性を吟味する上で「意見と理由【根拠】を述べる能力」を大前提として育てなければならないことを示している。

この「1.1.2 謎を読み解く能力」は、謎を見つけるられなければ発動しない。まず読者には、作品の中にある「1.1.2.2 謎を見つける能力」が求められる。子どもたちに読者としての「謎を見つける能力」を育てることは、公教育の重要な課題となる。「一貫した解釈を構成する能力」は、「謎を見つける能力」と謎を見つけたことから発動していく「1.1.2.3 謎を解く能力」がその中核となる。

実際に読む行為を行う際、その営みは極めて個人的な作業となる。しかし、解釈と否定の弁証法の中で、読者の読みを大いに刺激するのは、他者のすぐれた読みに出会えた時でもある。そしてすぐれた他者の読みに出会えたならば、その読みを正しく評価し、その良さを自らの読みに適切、的確に取り入れる柔軟な学習者としての能力を育てる必要がある。「1.1.2.4 他者の読みから学ぶ能力」が示す内容は以上のことを指す。

小学校国語科の授業においては、自分の読みを他者と交流し合うことが当たり前のように展開されている。しかし、互いの読みは交流しても、その中からどの読みに一貫性があったのかという評価を行わない実態が学校現場にはある。交流の目的が自らの読みを深化発展させるために行うことを子どもたちにわかりやすく伝え、交流をした以上はその中から自分が評価し、取り入れるべき読みがあるか否か、ある場合には柔軟にそれを自らの読みに取り入れることができているのか否かを、子どもたちに指導していく指導者の姿が求められている。

5つの観点は、「1.1.2.1」を前提にし、「1.1.2.2」「1.1.2.3」「1.1.2.4」という能力が発達して「1.1.2.5 自分の読みを構成する能力」が高まることを示し、「1.1.2.5」の高まりは「1.1.2.1」から「1.1.2.4」の能力の高まりを生み出すことを示している。

(6) ③「授業の構成」

「1.1.2.1」から「1.1.2.5」に対応して①から⑤の「授業の構成」を示した。①は授業の前提条件を示し、②から⑤が1時間の授業の標準的な流れを示している。言語活動は、子どもたち自身が学習を行うためである。話す能力は話す言語活動の中で、読む能力、書く

能力は、それぞれ読む言語活動、書く言語活動の中で鍛えられていく。にもかかわらず、未だに教師が多すぎる発問を延々と繰り返し、子どもたちは45分の授業の間その発問を聞き続けるという授業が存在する。結果として、優秀な子どもたちを除いて残りの子どもたちは、授業から脱落しお客さん状態となっていく。

では、1時間の授業はどのようにあるべきか。学習過程が1次と2次とではその展開は異なる。ここでは②から⑤によって、2次の言語活動を子どもたちが理解した状態下で「授業の構成」はどのようにあるべきかを示した。

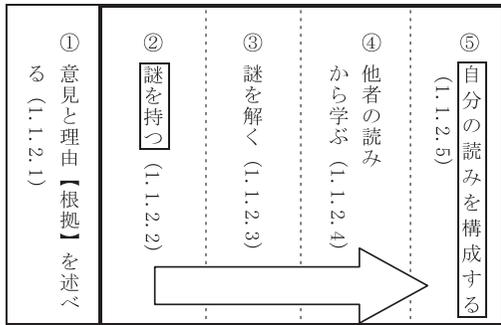
1時間の授業は、「② 謎を持つ」と表現した本時の学習課題と言語活動方法、最小限の留意点の確認を行うことから始められなければならない。45分のうち、かける時間は5分程度を目指したい。

次に授業は、「③ 謎を解く」と表現した言語活動に入らなければならない。この時、学習者である子どもたちは、学習課題に対して自分の意見を構成する。これを「一人学び」と表現する。この時間を45分中15分程度としたい。

次に授業は、「④ 他者の読みから学ぶ」と表現した交流の時間に入る。自らの読みをクラス全員の前でわかりやすく発表をする。この時間を45分中15分程度としたい。但し、③において自分の意見を構成するために要する時間は、学習者によって異なる。早くできた子どもを遊ばせることがあってはならない。自分の意見ができた子どもは、その場で起立をし、他に起立ができた子どもと交流に入る。ここでの目的は、一人でも多くの他者の読みを知ることにある。人の作品を読んだら必ずコメントをするといった指導は、この時には不要である。自らの読みと意見、理由【根拠】のどこがどう異なり、その異なりはどのような意味を持つのかを真剣に理解しようと子どもたちが集中し、一人でも多くの他者の読みに触れることができることを指導者は重視しなければならない。

最後に授業は、「⑤ 自分の読みを構成する」と表現した評価の時間に入る。本時の中で自分の読みを中心に置いて交流してきた他者の読みの中から、自分が学ぶに値する読みを発見し発表する。自分の読みが最も意味あると考える場合もあろう。それも含めて、交流した以上は、自らの意見を深化させるための評価を子どもたちに求める。この時間がなければ、子どもたちの読みは読み放しに、交流は交流し放しに終わる。自らの読みの世界で、何を学べたのかを子どもたちに求めなければ、子どもたちの読みの力は伸びていかない。読みの交流の評価を求めず、ふりかえりカードを形式的に行う授業がまだまだある。指導者は、何のた

授業の構成（番号は関連する能力）



めに交流をし、何のために評価をするのかをまず指導者として明確にしなければならない。⑤を行うためには、指導者が、クラスの中から生まれた読みからの読みを子どもたちに発見してほしいのかを明確に持っていなければならない。⑤の時間は、②、③、④の時間によって異なる。目安の時間は10分までである。

(7) ③「単元計画作成のポイント（文学的な文章）」

改訂版は、「授業の構成」と連続して「単元計画のポイント（文学的な文章）」を示している。

まず、小学校国語科の読むこと単元計画作成においては「① 謎がわからなければならない」ということが求められる。このことは、まず教師に求められている。教材研究において、教師は教材となる作品を読み切り、自分自身が一人の読者として何を謎と読んだのか、その謎を自分自身はどう読み解いたのかを表明しなければならない。そうでなければ、子どもたちがその作品と出会う教育的意味は見えてこず、単元計画作成はできない。教師の読みがあって初めて、学習指導要領、単元目標、年間指導計画で示された教育目標の達成に向けた戦略を組むことができる。

次に①は、学習者である子どもたちにおいて実現されなければならない。謎は「学習課題」や「めあて」

といった子どもたちにとってわかりやすい表現に噛み砕かれなければならない。それができるかどうかは、子どもたち次第なのではない。謎を「学習課題」や「めあて」に噛み砕いた表現を教師が事前に用意できているかどうかが生命線である。この作業は、主に学習過程の1次や2次において行われなければならない。

次に「② 謎を解く言語活動を持たなければならない」「③ 言語活動を螺旋的に繰り返し返さなければならない」とある「謎を解く言語活動」は、小学校国語科の読むこと単元計画作成においては、以下の3点を要件とする。

(ア) 学習過程2次を貫く言語活動を設定しなければならない。

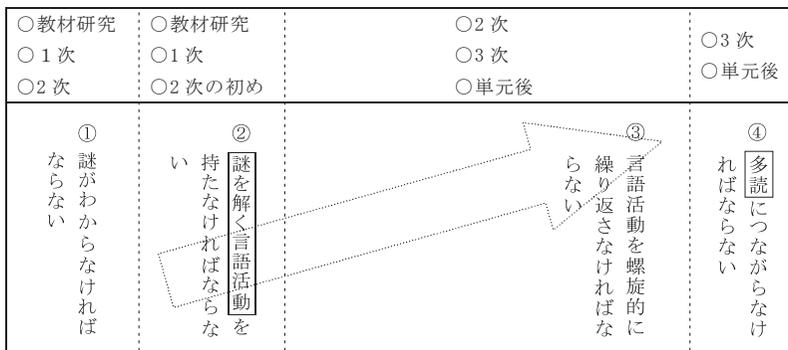
(イ) 3次の言語活動と連続した設定を行うことが望ましい。

(ウ) 3つの螺旋的繰り返しを実現すべきである。

螺旋的の反復は、1つは2次の中で、2つは単元の中で、3つは単元終了後において設定できることが望ましい。徹底した言語活動の螺旋的の反復を実現することが何より子どもたちにとって重要である。そうしてこそ、子どもたちは確かな学びを手にすることができる。

この「謎を解く言語活動」の設定は、教師が教材研究において明確にしておかななければならない。子どもたちにとっては、1次や2次の初めにこの言語活動を理解することになる。その際、教師は順を追った螺旋的な指導を行うようにしなければならない。例えば、紹介カードを子どもたちに書かせるとすれば、教師がその紹介カードを書き、子どもたちにモデル文として示せるようにしたい。「この紹介カードのよさは何でしょうか」と発問すれば、子どもたちは様々な発見を発表する。そのやりとりを通して、「1 作品名、作家名 2 あらすじ 3 友達に紹介したい心に残ったところとその理由」(例)といった紹介カードを書くポイントを、教師は多くとも3つ程度にして子ども

単元計画作成のポイント（文学的な文章）



たちとつくり上げなければならない。次には、2次の初めに、紹介カードを書くときは、(ア)子どもたちの前でまず教師が書いてみせる必要がある。そこで書いたものと1次でつくり上げたポイントとを行き来してこそ、子どもたちの紹介カードに対するイメージはさらにわく。(イ)「この続きをみんなで書いてみましょう」と呼びかけ、その後は教師と子どもたち全体で書くことへ進み、(ウ)「この続きを書ける人はいませんか」と呼びかける。子どもたちが自分も書いてみたいとうずうずしてきたときが、「では、自分で書いてみましょうか」と指示するタイミングである。

さらに「④ 多読につながらなければならない」とあるように、読むこと単元で培われた力は、単元終了後の多読につながってこそ、子どもたちの読む能力は確かな向上をみせる。

以上のことを「人物の気持ちを考えながら読もう／サーカスのライオン（川村たかし作）」（東京書籍 三年・下）を例にあげ、以下に具体的に考察する。

【人物の気持ちを考えながら読もう／サーカスのライオン（川村たかし作）】

① 謎がわからなければならない

「サーカスのライオン」（川村たかし作）という教材文を教師は読み、そこから謎を表明できなければ、単元指導計画は作成できない。

「サーカスのライオン」で、なぜじんざというライオンは、自分の命を捨ててまで男の子を助けたのであろうか。これを今、謎とする。以下の点でじんざが自らの命を捨てる行為から謎を感じるからである。

例えば、見ず知らずの人が川で溺れている時、自らの危険を顧みず溺れている人を自分の命を引きかえにしてでも助ける人がいる。まさにヒーローといえる。しかし、もしこのライオンがヒーローであるならば、そもそも「サーカスのライオン」という物語は必要ない。ヒーローのライオンならば、初めて会った男の子であっても、困っていれば自らを犠牲にして助けることができるからである。つまり、ライオンの行為はヒーローの行為ではない。「サーカスのライオン」というテキストの中には、じんざが命を捧げても男の子を救った謎が織り込まれているはずである。

ライオンの行為は、まるで我が子のためなら命を捧げる、深く大きな愛情を持った親のような行為である。しかし、ライオンと男の子は、親子ではない。その一方でテキストは語る。「（じんざは：鎌田）一日じゅうねむっていた。ねむっているときは、いつもアフリカのゆめを見た。ゆめの中に、お父さんやお母さんや兄さんたちがあらわれた。草原の中を、じんざは風のように走っていた」と。ここには年老いたライオンの

じんざが、残り少ない人生の中で感じている強烈な寂しさが語られている。じんざは、一日じゅうねむっている。なぜなら、じんざは、ねむって夢を見ている時だけ、お父さんやお母さんや兄さんたちに会えるからである。お父さんやお母さんや兄さんたちと会っているときだけ風のように走る生き生きとしたじんざ。じんざが一日じゅうねむっている理由はここにある。じんざにとって、ゆめの中にこそ自分の居場所がある。

このように年老いたライオンのじんざにとって、少年は、残り少ない人生の中で抱く強烈な寂しさを癒してくれるかけがえのない存在となった。じんざは、男の子と出会えたことで、もう一度生きよう、生きていけると考えた。じんざが、自らの危険を顧みず火の中に飛び込んでいった理由は、ここにある。男の子は、ゆめの中以外で自分が手にした心の居場所であり、生きる希望であった。逆に言えば、それほどまでにじんざは、人生に寂しさを感じていた。「勇敢」なじんざ、「勇気」のあるじんざと、子どもたちが思い発言することはよい。しかし、教師の教材研究が同じレベルでは不十分である。それでは、文学作品を読むという学習が、人の〈こころ〉を読む学習、自分の〈こころ〉と対話する学習、〈わかる〉ということを学ぶ学習にはならず、自分とは距離のある妙な道徳の時間となる。

② 謎を解く言語活動を持たなければならない

「人物の気持ちを考えながら読もう」という単元名でわかるように、この単元は3年生が物語の中心となる人物の気持ちの変化を考えながら読むことが目標である。例えば、教科書では「◇感そうを書こう」として「いちばん強く心に残った場面」「じんざの行動について、思ったことや考えたこと」¹²⁾を書かそうとしている。指導書では感想文という言語活動の紹介もある。であれば、多読へのつながりを重視して「本の紹介カード」を言語活動として設定するとよい。教科書には、読んだ本の情報を発信し合う学習がどの学年にも取り入れられている。その情報は、作品名、作家名、あらすじ、心に残ったところ等が共通の要素としてある。従って、2次で場面ごとの「場面の紹介カード」を書く。そうすれば、自然と子どもたちは、その場面の「心に残った」ところを書く。「場面の紹介カード」では、作品名、作家名は同じであるため不要となる。代わりに、何故そこが心に残ったかという理由【根拠】を必ず書かせる。理由【根拠】がなければ、子どもたちは謎を解くことも、謎に近づくことも難しくなる。

③ 言語活動を螺旋的に繰り返さなければならない

2次で「紹介カード」を場面ごとに書き続ける。初めは、「紹介カード」のポイント（場面のあらすじ、心に残ったところ、その理由【根拠】）を指導し、そ

の書き方を順を追って指導する。初めは教師が、次に全体で、次に個人でと、順を追って繰り返す。2次で書き続けることで子どもたちは書き方を獲得していく。3次では、「サーカスのライオン」の「本の紹介カード」を書くことになる。その頃には子どもたちは、自信を持って「本の紹介カード」を書くことができる。

④ 多読につながらなければならない

その後、人と動物のふれあい、人物同士の絆をテーマにした本を使って「本の紹介カード」を書こうという言語活動を設定する。クラスを例えば3グループに分け、グループごとに異なる本を与え「本の紹介カード」を書かせる。書いた紹介カードを交流し合い、それを通して自分が次に読みたい本を決め、2冊目に進む。そして、3冊目の本を読む。「紹介カード」という言語活動を設定し、それを螺旋的に繰り返すことで、子どもたちは本の情報を発信し合える「紹介カード」の書き方を獲得し、自然と読む本を増やすことができる。単元終了後は、年間を通して「紹介カード」を繰り返し、読む本の冊数を増やしていく。

(8) ④「体験」

子どもたちに「2.4 自分を変える本と出会えた体験」を実現するための要件として「2.1 本を読むことが楽しいと感じられた体験」「2.2 自分の好きな本ができた体験」「2.3 名作やおすすめの本を読む体験」を観点として示している。

学習指導要領解説では、「目的に応じた読書に関する指導事項」として「低学年では、楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと、中学年では、目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと、高学年では、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」¹³⁾と述べている。この系統的指導と共に、教師は「2.1」から「2.4」の観点を持って指導にあたってほしい。低学年では読み聞かせが好きで、絵本が好きと言っていた子どもたちが、中学年になると物語にうまく移行できなくなる傾向がある。本に対する情報が不足し、背表紙のタイトルだけでただ何となく本を読んでいる状態に陥る傾向もある。この傾向に陥った子どもたちを放置しておき、ただ「本を読みましょう」という言葉かけしなさいでいると、子どもたちの目

が名作に向けられる可能性は本当に低くなる。こういう実態に対して、子どもたちは、「本を読むことが楽しいか」、「自分の好きな本ができたか」、「名作やおすすめの本を読む」ことに意欲的に取り組んでいるか、と常に子どもたちの読書を観察し、指導の手を入れていく教師の姿勢が子どもたちを育てる。当然、学校として「おすすめの本」を自校の子どもたちに示せるだけの学校の議論と「〇〇小学校おすすめの本リスト」作成が必要である。

学校、教師の取組と指導により、「2.1」から「2.3」の体験が実現でき、「1.2 多くの本を読む能力」と、学習指導要領が示す「1.3 自分の問いに答えるために本を読む能力」が高まり、「2.4 自分を変える本と出会えた体験」に出会える子どもたちが生まれていく。

3 課題

本論では、「試案」を基に「改訂版」の提案を行った。今後の課題としては、説明的な文章を教材にする単元の「単元計画作成のポイント」を示すことがある。「改訂版」においては、「単元計画作成のポイント」は文学的な文章を対象にしており、文学的な文章と共に小学校国語科読むことのもう一つの柱である説明的な文章を教材に扱う単元の「単元計画作成のポイント」を今回は示せなかった。ただ、教師が単元計画を作成する際に迷走しやすい傾向は文学的な文章を教材にした単元において顕著であり、この点では先に文学的な文章をとりあげられたことはよかった。

「改訂版」は、文学的な文章と説明的な文章の両方を射程にしている。もちろん、前者は虚構のテキストであり、後者は読み手にあることをわかりやすく説明するテキストである。その特性の違いから、謎の量と質は異なりを見せる。とはいえ、説明的な文章に謎がないということではない。むしろ、説明的な文章を評価しようとしたり、わかりやすい説明的な文章を書こうとしたりすれば、テキストに存在する謎を読み解くことによって、それらの学習はスムーズに進む。

課題の二つ目に、「改訂版」のフレームになっている目標分析に対する基礎研究を進めていくことがあげられる。目標分析とは、目標を吟味、検討して構造化し、精選を図るための作業である。目標を能力と内容の観点から分析し、その構造を明確化することは、B.S. プルームの師にあたるタイラー (Tyler, R. W.) において既にみられる。これを目標分析として一般化したのがB.S. プルームである。いわば、「タキノミー」¹⁴⁾→目標分析は、理論から実践への流れである。そのタキノミーに関して2001年には「改訂版タキノ

2 体験			
2.1	2.2	2.3	2.4
本を読むことが楽しいと感じられた体験	自分の好きな本ができた体験	名作やおすすめの本を読む体験	自分を変える本と出会えた体験

ノミー (Revised Bloom's Taxonomy)¹⁵⁾ が、B.S.ブルームの教え子であるアンダーソン (L.W.Anderson) や、タキソノミーの開発メンバーの一人であったクラスウォール (D.R.Krathwohl) らによってアメリカで開発されている。「改訂版タキソノミー」の検討は、その基盤となっている認知心理学の検討につながるが、これらの検討を通して、「改訂版」の検討を今後も続けていく必要がある。

【注】

- 1) 鎌田首治朗「小学校国語科・読むことの目標分析 試案」日本教育実践学会『教育実践学研究』(第9巻第1号, 2007年)
- 2) 鎌田首治朗『真の読解力を育てる授業』(図書文化社, 2009.5)
- 3) ヴォルフガング・イーザー著、饗田收訳『行為としての読書／美的作用の理論』(岩波書店, 1982.3)を指す。
- 4) 田近海一「国語学力の構造と目標分析」全国大学国語教育学会『国語科教育研究2 国語評価論と実践の課題』(明治図書, 1984.1), 「I 国語科目標論の成果と課題」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と課題』(明治図書, 2002.6)等。
- 5) 井上尚美『国語の授業方法論—発問・評価・文章分析の基礎』(一光社, 1983.2), 「国語学力の発達過程に即した指導目標とその分析」全国大学国語教育学会『国語科教育研究2 国語評価論と実践の課題』(明治図書, 1984.1), 『国語教師の力量を高める—発問・評価・文章分析の基礎』(明治図書, 2005.4)等。
- 6) 梶田毅一『教育評価』(有斐閣双書, 1983.8), 『教育における評価の理論Ⅰ／学力観・評価観の転換』『教育における評価の理論Ⅱ／学校学習とブルーム理論』(共に金子書房, 1994.6)等。
- 7) J.T.ブルーアー著、松田文子・森敏昭監訳『授業が変わる／認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』(北大路書房, 1997.9), 佐藤公治『認知心理学から見た読みの世界／対話と協同的学習をめざして』(北大路書房, 1996.10), 大村彰道監修秋田

- 喜代美・久野雅樹編集『文章理解の心理学／認知、発達、教育の広がりの中で』(北大路書房, 2001.9)等。
- 8) 「一貫性の形成は、理解行為を遂行するために不可欠な基底である」(前掲書3), p.218)「虚構テキストは、理解一般にとって共通な一貫性形成を独特な形で要求していることになる」(前掲書, p.225)「空所がテキストのセグメントの結合を妨げるため、読者は想像力によって一貫性を作り出すことになる」(前掲書, p.317)
 - 9) 山元隆春は『文学教育基礎論の構築／読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』(溪水社, 2005.4)の第2章第2節「1 受容理論と文学教育—イーター『行為としての読書』を中心に—」でW.イーターの読者論を論じている。ここでも、呼びかけ構造、空所と否定、主題と地平がキーワードとして取り上げられている。管見ではあるが、山元の論ほどW.イーターの読者論について要を得た論は他に見られない。『文学教育基礎論の構築／読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』は、第1章で戦後日本における文学教育論の検討、第2章ではW.イーターにとどまらず文学批評理論の巨人達の論を検討し、その上で実際の授業を検討し、文学教育のあり方を検討している点において、その目指すところと到達点の高さは類を見ない。
 - 10) 目標分析 (analysis of objectives) とは、「目標を能力と内容の観点から分析し、その構造を明確化すること」(東洋・梅本堯夫・芝祐順・梶田毅一編『現代教育評価事典』金子書房, 1988, p.566)である。
 - 11) 前掲書3
 - 12) 「新しい国語 三下」(東京書籍, p.20)
 - 13) 文部科学省『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社, 2008.10, p.21。これらの内容は、「改訂版」における「1.3 自分の問いに答えるために本を読む能力」の内容ともいえる。
 - 14) アメリカの大学入試問題作成者、心理学者がチームをつくって、問題作成に役立つ枠組みづくりに着手したことがタキソノミーの始まりである。そのリーダーがB.S.ブルームであった。
 - 15) 石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開』(東信堂, 2011.2)が詳しい。
(主任指導教員 山元隆春)