

学習者が課題意識を持って読む授業の工夫

——稲垣栄洋「ダイコンは大きな根？」の場合——

河 隅 道 子

一 実践のねらい

私は現職教員として教職高度化プログラム¹に在籍している。高度化プログラムでの二年目は、勤務校での勤務と並行して大学院で研究を行うことになっている。自分自身の問題意識は、昨年から引き続き大きく次の三点である。

一点目は、学習者が意欲的に参加する授業を作るにはどうすればよいか、ということである。公立中学校への地域保護者の期待として、全ての子どもに学ぶことへの喜びを感じ取らせてもらいたいという願いがある。学校の荒れの根底に存在するものの一つが、授業についていけないことへの学習者の不満であるとするならば、学校は学習者のわかりたいという願いに添えていく必要がある。様々な背景を背負っている子どもたちが、それでも頑張ろうとして集う場の一つが学校であることから考えても、授業のユニバーサルデザインとしてどの子どもも授業に参加でき、学ぶことが楽しいと実感で

きる授業を創造していきたい。

学ぶことが楽しいと実感できるには、まず学習者自身がテキストと向き合う中で、感じた驚きや発見を大切にしたい。授業展開が必要である。自らが思考し判断したことを自分の言葉で表現することで、学びを確かなものとする実感につながるのではないかと考える。

例えば「読むこと」の学習において、学習者は初めに題名を読むことで内容について手がかりを得る。そして本文の一読後には、何らかの疑問や感じたことを内面に抱いている。その場面を学習者がテキストと向き合うとする場面であるところから、疑問や受け止めを大切に引き出すことで学習への意欲を向上させていきたい。

二点目は、双方向型の授業展開を行うにはどうすればよいか、ということである。他者の言葉で書かれたテキストについて、自分が思ったことを自分の言葉で表現することで理解が深まる。そこから学習者が抱いた疑問や感想を学習者同士が交流する授業展開を行うことで、テキストと向き合い、同時に他の学習者とも対話する場面を構想する。学習がお互いを生かし合うものとして実感できるように、

授業をデザインしていきたい。そして、授業者が学習者に一斉指導を行う場面も必要であるが、授業者もまた学び手の一人として向き合い、国語教室において授業者と学習者がともに学び合う場となるよう授業を構想していきたい。それは同時に、自分とは異なるものの見方や考え方から、多面的な思考を学び合う機会の一つともなるだろう。学習者が自己内対話を行い、他者と対話する学習場面を通して、思考し判断したことが表現にひらかれ、学びはより定着するものと考ええる。

三点目は、単元内の教材について関連指導の充実を図っていくにはどうすればよいか、ということである。教科書単元は、読むこと、話すこと・聞くこと、書くこと等のそれぞれの学習目標を達成するための教材で構成されている。これまでの自分の実践では、それぞれの教材を用いた学習が、主に読解中心になったり作文中心になったりといった指導に陥りがちであった。そこで本実践では、既習事項が次の学習内容への布石となるよう関連性を図り、学びが螺旋的なものとなるよう工夫していきたい。単元内での教材間の関連を図る上で、単元を貫く言語活動を通して一貫した学習指導を行っている。そうすることで、思考し判断したことを単元を貫いて具体的に表現につないでいくことができると考ええる。

二 学習者が課題意識を持つて読む授業の工夫

(1) 学習指導の工夫

全ての学習者が授業に意欲的に参加しお互いに学び合うために、

本実践では、学習者が課題意識を持つて読む授業をめざし、三つの工夫を行う。

第一に、学習者が意欲的に授業に参加できる工夫として、結論から逆に読む「逆行型学習過程²⁾」を構想する。

私が従来行ってきた、教材文を第二段落から読んでいく手法では、因果律的思考をとりにくかったという反省がある。そこで白石範孝(2010)が指摘するように、結論からなぜこうなっているかを考えることで、学習者の思考を深めさせていきたい。具体的には、まず題名との出会いを通して筆者の問題意識を想定する。次に、題名と書き出しと結びに着目することで、おおまかに内容をとらえる。最後に、結びの部分をとらえてからその根拠を読み取るよう意識づけ、筆者が立てた問いと答えの関係を整理してとらえる。こうすることで、学習内容がより整理され学習者にとってわかりやすく受け止められるだろう。

第二に、学習者一人一人が「問いを立てて解決する活動」を構想する。こうすることで、学習者一人一人が自らの問題意識と筆者の問題意識を比較しやすくなると考える。学習者は、それぞれが感じた疑問や感想をもとにした問いを解決しながら授業を進めていく。その際、価値ある問いを導くよう「学習のてびき」を用いて指導を工夫する。一人では解決できないことも、知恵を出し合うことで解決されていくこともある。学びを開き合うことで、より学びを深めあうことができるだろう。

第三に、視点の意識化を軸として「単元内の読むことと書くこと」を相互に関連させる活動」を構想する。本単元の軸とは「他者の視

点に立って考えてみる」ことを中心とする。それを生かしながら、テキストを通して学んだことを別の文体等に書き換えていく。具体的には「物語をショート・ストーリーに」「説明文を短文文に」というように、読むことの学習を書くことに関連づけて表現にひらいていく。こうすることで、軸を明確にして単元内の読むことを書くこととの学習につながるができるだろう。

(2) 単元計画の工夫と言語活動の工夫

使用している教科書『国語1』（光村図書 平成24年版）では、第一学年最初の単元構成は次の通りである。

この二つの単元における各教材・各活動を関連付けて展開するために、以下のような工夫を行う。

単元名	文種等	作者	教材
言葉に出会うために	詩	工藤直子	野原はうたう
学びをひらく	物語	杉みき子	にじの見える橋
	話す聞く		友達をみんなに紹介しよう 取材してスピーチで伝える
	説明	稲垣栄洋	ダイコンは大きな根？
	説明	桑原茂夫	ちよつと立ち止まって
	書く		わかりやすく説明しよう 観点を決めて書く

第一に、教材配列を工夫して指導する。具体的には、説明的文章第一教材「ダイコンは大きな根？」と第二教材「ちよつと立ち止まって」の学習順序を入れ替え、先に「ちよつと立ち止まって」を押さえた上で「ダイコンは大きな根？」を学習することとする。こうすることで発想の転換がより意識化できる。

第二に、読むことと書くことを関連付けて指導する。具体的には「野原はうたう」では、立場や見方を変えて表現する朗読を行う。「にじの見える橋」では、見馴れた風景を別の視点でとらえ直し、物語をショート・ストーリーに書き換える。「ダイコンは大きな根？」では、本文の主張部分を枠組みとして用いながら、説明的文章で短文文に書き換える。「わかりやすく説明しよう」では説明的文章で学んだ段落構成や論理の展開等を意見文を書くことにつなぐ。こうすることで、学習指導要領に示す指導事項を効果的に指導することができる。次は、読むことを表現に生かすことをねらいとして組み替えた、単元構成と言語活動の工夫の具体である。

教材	言語活動	目的
野原はうたう	野原村の住人になって朗読し表現する。(朗読)	「立場や見方を変えて」表現する。
にじの見える橋	何かと出会うことで自分の気持ちが変わった経験を思い出して表現する。宮浦版「小さな町の風景」を作成し、自分たち	本教材の原典である『小さな町の風景』に表現されている、視点の転換による発見を生かし「同じ風景でも別の見方であら

	ちよつと立ち止まって	朝、家を出てから学校に来るまでの自分を家の人の目線でとらえ直し、物語に書き換える。(へなりきり作文)	「普段何気なく過ごしている三原の町も別の見方で観察してみると興味深い発見がある」というテーマで書き換える。	「短作文」	「短作文」の「普段何気なく過ごしている三原の町も見方を変えると興味深い発見がある」を生かして三原の町の良さと課題について意見を述べる。
	ダイコンは大きな根？	「普段何気なく見ているものを別の見方で観察してみると興味深い発見がある」という主張を生かす。	「見方を変えてみる」とことで新たに発見した、三原の町の良さと課題について、論理展開を工夫して述べる。	「意見文」	
	わかりやすく説明しよう				

三 授業の実際

実施期間 平成26年6月10日(火)～6月18日(水) 全4時間

対象 1年3組31名(男子14名 女子17名)

教材 稲垣栄洋「ダイコンは大きな根？」(『国語1』 光村図書)

単元目標 ① 図表の役割に注意しながら、事実とそれに基づく筆者の考えを読み分ける。

② 文章の構成や展開について自分の考えを持つ。

(1) 概要

ア 学習者の実態・課題

本校の学校教育目標は「確かな学力と豊かな心を持ち、郷土を愛し、たくましく生きる生徒の育成」である。めざす生徒像は「①基礎基本を身につけ、積極的に学び合い、高め合う。②心身の健康と体力の向上を図る。③夢と希望を抱き、社会に貢献する気概をもつ」の三点をあげている。

本学級には、コミュニケーション能力の伸長を図る必要があると思われる生徒が複数みられる。入学後の学力テストによると、学力層は高位から低位まで分散しており、より個に応じた指導が求められている。多くの生徒は学習に対して前向きな姿勢で臨むことができていたが、学んだことを他の学習者に対して根拠をもとに説明することや、具体例をあげながらわかりやすく伝えることについては不十分な面がある。言語活動を通して双方向型の授業展開を仕組み、お互いの学びを開き合う中で個に応じた伸長を図っていく必要があると考える。

イ 教材観

本教材は稲垣栄洋『キャベツにだって花が咲く』³⁾を書き改めたものである。原著は「野菜に咲く花、どんな花?」「植物のどこを食べ

ている?」「野菜はどこから来たのか?」「ちゃんと野菜を食べなさい!」の四章で構成されており、本教材はそのうちの第二章にあたる。「プロローグ」によると著者は「私たちは毎日、口にしている野菜のことをよく知っているつもりですが、じつはまだまだ知らないことがたくさんあるのかもしれない。私たちが知る野菜の姿は、彼らの持つ魅力のごくわずかな部分に過ぎないのです」と述べており、野菜の新たな側面に触れることで関心を高めることをねらいの一つにあげ、農学者として野菜を食品のみならず植物という視点でとらえ直している。本教材は、農学者である筆者の植物に対する造詣の深さや観察眼の鋭さを通して、感じた疑問からその理由を導き出す過程の楽しさが伝わる文章である。

また、考えることの楽しさや自分の考えを相手にわかりやすく伝えるためには、どのように構成を工夫することが効果的なのかを考える上でも適した教材と考える。具体的に本文構造を把握するために図示する。

題名「ダイコンは大きな根?」(意図 思い込みと客観的事実との違いへの問いかけ)

序論 ① 私たちは毎日いろいろな種類の野菜を食べている
本論 ② ではダイコンはどの器官を食べているのか?
(問い①)

③ ダイコンの場合、上の部分と下の部分で違う器官を食べている(①の答え)

結論 ④ 味が違うのはなぜか?(問い②)
⑤ 胚軸は甘いのが特徴。その根拠。(②の答えI)
⑥ 根は辛いのが特徴。(②の答えII a)
⑦ 根が辛いくみ。(②の答えII b)
⑧ 様々なダイコンの味を引き出す調理法(隠れた問いと答え)
⑨ ダイコンも植物として観察してみると興味深い発見がある。
他の野菜はどうか?(提案)

本文は九つの段落で構成されている。序論では、普段野菜として意識しているものを植物としてとらえなおす、という話題の提示がなされている。本論では、大きく二つの問いとその答えとなる根拠が示されている。結論部の第九段落では「何気なく食べているダイコンも、植物として観察してみると興味深い発見がある」と述べ、植物として見る場合と普段の野菜としての視点とを対比させて読み手に示している。

このように本教材は、中学校学習指導要領「国語編」「C読むこと」(2) 内容①指導事項「イ 文章の中心的部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること」「オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること」の指導に適しているものと言える。

(2) 仮説と具体的な指導内容

学習者が課題意識を持って読む授業の工夫として、次のように仮説を設定し指導することとした。

〈仮説1〉

結論から逆に読むこと（逆行型学習過程）によって、問いと答えと理由付けの対応に注目するようになり、その関係を説明させることで理解が進むだろう。

〈仮説2〉

「私の問い」を立てて解決する活動を取り入れることによって、自らの問題意識と筆者の問題意識を比較し、テキストを評価することができよう。

〈仮説3〉

筆者のものの見方・考え方の転換や表現の仕方（擬人的表現）を生かして書くことよって、認識を豊かなものにできるだろう。

具体的な指導内容として、次の三つに重点を置いた。

一つには、題名と書き出しと結びに着目させることである。テキストと学習者の最初の出会いは題名である。本教材では、題名での大根の片仮名表記と疑問形の文末から、読者に問いかけている筆者の意図などを予想させることで、大まかに筆者の問題意識をとらえさせた。その上で、題名と書き出しと結びの部分の関連性に着目させ、結びの部分をとらえてからその根拠を読み取るよう意識づけた。次に、本文の問いと答えの関係を整理していき、文脈に埋め込まれ

ている非明示型の隠れた問い等の構造に気づくことで論理的思考力の育成を図った。そして、構造図を作成し、テキストを構造的にとらえることで段落相互の関係性について理解をうながした。

二つには、「私の問い」を立てて解決する活動を取り入れることである。その方法の一つとして国語ノートの工夫を指導した。年間を通して学習に対する自分なりの問いを持って学習を進めることで、学習主体としての活動をうながしていきたい。具体的には国語ノートの一部に「私の問い」という欄を設定し、自ら問いを立てて課題を解決していく活動を構想した。「学習のてびき」を用いて授業と関連づけ、文学的文章の場合と説明的文章の場合に分けて思考を整理していく。本教材は説明的文章であることから、説明的文章の場合の「学習のてびき」を用いる。学習過程では、単元計画の第一次において問いを立てる筋道と、二次、三次での課題解決に至る過程と新たな問いの発見という、読みの深まりを視野に入れながら学習の全体を構想した。

「私の問い」は個人が設定する学習課題であるが、価値ある課題となるよう「学習のてびき」を用いて指導を工夫する。「学習のてびき」に示す「私の問い」作成の視点は、次の五点である。学習者から出た学習課題は、この五つの視点を中心に分類する。

- 1 題に注目（なぜその題名にしたのか）
- 2 論理展開に注目（文章の中にどんな問いや答えがあるのか）
- 3 言いたいことに注目（どんな判断や主張をしているか根拠は何か）
- 4 工夫に注目（どんな書き方の工夫がしてあるか）

5 筆者に注目（筆者はどんな思いで書いたのか）

三つには、本単元の言語活動の軸である視点の転換を生かした表現活動を取り入れることである。

本教材は、単元「学びをひらく」の中で説明的文章の第一教材である。前述したように、同単元内に説明的文章として桑原茂夫「ちよつと立ち止まって」が第二教材として掲載されているが、本教材に先んじて学習を行い理解が促されるように工夫した。「ちよつと立ち止まって」では、見方を変えれば同じものでも別の感じ方ができるといふ点で、自分の考えを持ち、もの見方や考え方を広げる学習として位置づけた。それを踏まえて、第一教材と第二教材の学習順序を変更することで、より物事を多面的にとらえることへの理解が促されるよう配慮した。そうすることで、野菜として見がちな大根であるが植物としてはどうなのか、という別の面にも視野を広げ、筆者の主張を把握させながら自らの考えを広げることができていることを意図した。その上で、単元の軸である「見方や立場を変えることで新しい発見がある」ことを生かす言語活動を設定し、読むことで学んだ読み方を生かし、学習者の生活地域である三原の町の再発見を短作文として表現させることにした。

四 授業仮説と検証

(1) 〈仮説1〉の検証

〈仮説1〉「週行型学習過程」については、授業アンケートとノートの記事を中心に分析した。アンケート調査の結果は次の通り。

（枠内の数字は調査対象人数）

③		②		①		
説明文を読むときは、全体の構造を意識している。		説明文を読むときは、問いと答えの関係を整理しながら読んでいる。		説明文を読むときは、自分の考えと筆者の考えを比べている。		
事後	事前	事後	事前	事後	事前	
20	8	17	8	13	3	4.
9	17	12	13	15	16	3.
1	4	1	6	2	9	2.
0	1	0	3	0	2	1.

4.とてもあてはまる 3.ややあてはまる
2.あまりあてはまらない 1.全くあてはまらない

学習者の回答によると、課題意識を問う項目「①説明文を読むときは、自分の考えと筆者の考えを比べている」では、学習前で「2あまりあてはまらない」「1全くあてはまらない」としていた学習者が11名であったが、学習後では2名に減少した。論理展開への意識としての項目「②説明文を読むときは、問いと答えの関係を整理しながら読んでいる」では、「3ややあてはまる」「4とてもあてはまる」としたものを合わせると、学習前では21名であったが、学習後ではほぼ全員となった。「③全体構造への意識」でも、学習前が「3ややあてはまる」「4とてもあてはまる」としているものは25名であったが、学習後はほぼ全員となった。

また学習者はアンケートの自由記述欄に次のような感想を記していた。

(学習者A)

今回の授業、とても楽しかったです！問いをみんなで協力しながら解決したり意見を出したり共に考えたり。そして「隠れた問い」や筆者の主張から全体を把握したりして、どうすれば解決するのか初めて求め方を習ったと発見しました。とてもためになった授業でした。

(学習者B)

筆者の稲垣さんは、隠れた問いを出したりダイコンのつくりを調べたりしてすごい人だなあと思いました。「ダイコンは大きな根？」の学習をして、違う学習でも問いや答えを見つけないかと思いました。

(学習者A)では、筆者の主張から全体を把握する方法を学んだことで、読み方を学習したことを発見ととらえている。(学習者B)では、読み方を学習したことで他の学習へも応用してみたいと述べている。これらのことから、「仮説1」について一定の成果があったと言える。

適行型学習過程において、題名と結びと書き出しに着目させ、本文内容の問いと答えの関係を整理しながら読むことは、読みの方法を習得することにつながると考えられる。

一方、項目②について「あまりあてはまらない」と回答している学習者も1名いる。その授業後の感想から課題を分析する。

(学習者C)

隠された問いを見つけて、私はそれは問いには見えないと思うこともありましたが、みんなの意見を聞くようになるほど思いました。

本文中の問いと答えの関係でいえば、明示されている問いと答えの関係は比較的把握しやすいと考える。しかし暗示的に文脈に埋め込まれた問いについては、それが問いであるという実感を受けにくかったようである。本教材で筆者が立てた問いには、明示的なものと非明示的なものの二種類がある。前者では一定の理解が構築されているが、後者は不十分な理解にとどまっている学習者がいた。話題が転換していることに気づくには、問いの形をあえて明示すると分かりやすくなるが、(学習者C)は問いの形にこだわっている。「学習のてびき」をさらに具体化して理解を導いていきたい。

(2) 「仮説2」の検証

「仮説2」 「私の問い」を立てる活動については、授業アンケートとノートの記述を中心に分析した。授業後のアンケート調査の結果は、次の通り。

学習者の回答によると、学習課題設定の項目「⑤私の問い」を立てられるようになったか」において、全ての学習者が問いを立てられるようになったと回答している。課題解決の項目「⑥私の問い」は解決したか」においてほぼ全員が解決したと回答している。関心意欲の項目「⑦私の問い」を立てることに興味を持つことができた

(枠内の数字は調査対象人数)			4.
(枠内の数字は調査対象人数)			3.
(枠内の数字は調査対象人数)			2.
(枠内の数字は調査対象人数)			1.
⑦	⑥	⑤	
「私の問い」を立てることに興味を持つことができま したか	「私の問い」は解決しまし たか	「私の問い」を立てられる ようになりましたか	
11	25	21	
17	4	9	
2	1	0	
0	0	0	

- 4.とてもあてはまる
3.ややあてはまる
2.あまりあてはまらない
1.全くあてはまらない

か」では多数が肯定評価を行っている。

学習者が立てた問いと答えの事例を以下にあげる。

	着眼点	問いの一部	答えの一部
1	題名に着目 14例	なぜ筆者は「ダイコンは大きな根？」と？をつけたのか	読む人に興味を持たせるため
2	筆者に着目 7例	筆者はなぜダイコンのことについて知ろうと思ったのか	筆者が農学者だったから
3	論理に着目 5例	なぜ主張を最後の文に書かなかったのか	野菜の新しい魅力を読者にも考えてもらいたいから
4	述べ方に着目 2例	筆者はどのような書き方の工夫をしたのか	隠れた問い・誘い・提案をしているから

5	内容に着目	ダイコンはなぜ上の部分と下の部分で味が違うのだろうか	植物の知恵などを利用して甘味や辛味をつくっているから
---	-------	----------------------------	----------------------------

右表の配列は、着眼点の人数が多い順に整理した。全体の傾向として、ほぼ半数の学習者が題名に着目した。題名に着目した学習者の場合として(学習者D・E)のノートの記述を分析する。

(学習者D)

〈私の問い〉なぜ筆者は「ダイコン」と片仮名で書いているのか。

〈答え〉大根を植物として見てもらいたかったから。植物の名前は片仮名で書くから。

(学習者D) では、題名読みの段階で筆者が大根を片仮名で表記していることに疑問を感じたことが出発点となっている。そこから、普段自分は大根を野菜としてとらえているが、筆者はそれのみではないことに気づき、その理由を考えている。そして、自分の考えと筆者の意図とを比較することで、テキストと向き合おうとすることができている。学習者の課題意識の中には理科での学習内容が背景知識として構築されており、そうしたことも活用しながらテキストに内在する意図を自分なりに考えようとしている。そして、筆者が大根を別の見方でとらえていることに対して課題意識をもつて読むことで、テキストと向き合い理解を深める中で評価しようとしていくと考える。

〔学習者E〕

〔私の問い1〕なぜ筆者は題名の最後に「？」と問うのだろうか。

〔答え〕「？」を使うことで読んでいる人をひきつけるため。題

名を面白くすることで読み手に読んでほしかった。

〔私の問い2〕なぜ筆者は主張に「他の野菜はどうでしょう？」

と問いを書いたのか。

〔答え〕読んでいる人に考えてもらいたいから。

〔学習者E〕では一つの問いが解決すると、また新たな課題を見いだして解決する過程がうかがえる。最初に抱いた疑問から出発し、題名との出会いを手がかりにしながら、筆者の抑揚法を用いた問いかけに課題意識を持ち、筆者の意図を考えながら読み解こうとしている。この場合の抑揚法は、筆者が読者の思考をうながすために問いかけている部分を指している。

しかし〔学習者D・E〕にとつての課題は、国語ノートの記述がメモ書きのような形にとどまっている点である。「私の問い」と「答え」の記述はあるのだが、そう判断した理由が十分には言語化されていない。考えの根拠となる部分を言語化することにより、思考がより深まると考える。しかも、これは〔学習者D・E〕だけではなく他の学習者にも共通した課題である。

(3) 〔仮説3〕の検証

〔仮説3〕「表現の仕方（擬人的表現）を生かして書くこと」の活動については、ノートの記述と短作文を中心に分析した。

短作文の枠組みとしては「普段何気なく過ごしている三原の町も、見方を変えてみると興味深い発見がある」を示している。これは、本作品の結びの部分である「普段何気なく食べているダイコンも、見方を変えてみると興味深い発見がある」を活用したものである。説明文のテクストを、読み深めたことを用いて短作文として書き換えることで、学びの往還を意図している。あわせて、読むことの学習で学んだ表現の仕方（擬人的表現）を生かして表現することで、認識の仕方を豊かなものにするができるだろう。

「学習のてびき」に示した着眼点の例を参考にして、あらためて三原の町を見つめ直し取材する。着眼点の具体を絞り込んだうえで、どのような発見をしたのか短作文にして表現する。そうすることで、学習内容と身近な生活との関連を図りながらとらえ直すことができるだろう。

短作文における、擬人的表現の全体について以下の表に整理する。

着眼点の例	着眼点の具体例の一部	生徒が用いた数
1 三原の道	・マンホールのふたの柄 ・自販機の絵柄	11 例
2 三原の川	・橋の欄干の柄・水辺の貝 ・鳥の種類は？	7 例
3 三原の町並み	・屋根のデザイン・色・形	5 例
4 三原の商店街	・マリンロードの鉄柱はタコの形？ ・あちらこちらのダルマ？	3 例

5 三原の駅	<ul style="list-style-type: none"> ・ホームとお城が合体している？ ・駅付近に植えられている木は？ 	3 例
6 三原の町	<ul style="list-style-type: none"> ・町名プレートデザインの ・医師団付近には何が彫つてある？ 	1 例
7 三原の港	<ul style="list-style-type: none"> ・出迎えているのはヤッサ踊りの人形？ ・それともタコの人形？ 	0 例

全体的には学習者の約三分の一が三原の道に着目し、次いで三原の川、町並みの順になった。学習者が選択した活用例の内「1. 三原の道」に着目したものは、マンホールのヤッサ踊りの柄や自販機のタコの絵柄について記述したものが多かった。全体的な記述内容では、普段は気にしていなかったが、あらためて見ると町の中にはタコやヤッサ踊りの絵が象徴的に描かれており、そこからそれらがアピールポイントになっていることに気づいたというものが多かった。具体例として、学習者F G Hの記述を中心に分析する。

【短作文】(学習者F)

毎日行き帰りで通るマンホール。何気なくいつものように通る道。見方を変えてよく見ると、たこの絵が。なぜこんな所に。それはたこが、この三原で有名な食べ物だからだ。こんな場所
で有名な文化や食べ物を表しているのか。すごいぞ。三原。

(学習者F)の振り返り
大根じゃなくても三原の町を見るだけで、自分が知らない変化をしているところがあつてびっくりしました。

(学習者F)は、短作文の枠組みとして示した構造を用いながら、新たな発見について述べている。成果として、まず、題材として学習者が住んでいる町を取り上げること、何気なく過ごしているものも、見方を変えたと新しい発見があることを、日常生活と関連させ実感として把握することができている。「ダイコンは大きな根？」での筆者の述べたことと学習者にとつての身近な生活とが関連すること、より確かな学びとすることができたと考える。次に、読むことの学習で学んだ内容である本文中の問いと答えを生かして述べることができている。最後に、述べ方を工夫して読み手を意識して主張をまとめている。そうすることで、身近な町を見方を変えてとらえて考えることで、学習を生活の中に生かす視点を獲得している。次に、(学習者G)の記述を中心に分析する。

【短作文】(学習者G)

いつも見ている家々の屋根。見方を変えてみると色々な色や形があつて、それぞれの個性が出ていることに気づいた。
ピンク色や黄緑の屋根は元気な感じ。紺や黒は静かで暗い感じ。白やベージュはおしゃれな感じ。屋根に飾りがのつているのは豪華な感じ。

どの家も、自分の屋根を誇らしく思っているだろう。

(学習者G)の振り返り

今まで目を向けていなかったものに目を向けて、新しい発見をした。

(学習者G)では、読むことの学習で学んだ表現の仕方(擬人的表現)が生かされている。最後の行では、家がおそらく自分の屋根を誇らしく思っているだろうという新たな見方を述べている。そして、見方を変えてみることで新しい発見があるという言語活動の意図を理解して用いることができている。

しかし、全体としてまとまりのある文章に仕上げる事ができたものは、全体の約9割であった。うまくいかなかった(学習者H)の短作文を考察する。

【短作文】学習者H)

私は歩いていた。三原駅に行くと、最初に見るのはタコの看板。夜光ついている下には時計。そういえば、道の駅にはTOKI Oが来た。普段何気なく過ごしている三原の町も、見方を変えてみると興味深い発見がある。三原はカッコいい!

書き出しでは三原駅の再発見であったが、結びの部分では道の駅にタレントが来たことを述べてカッコいいとしている。ものの見方

や考え方の転換にも触れられておらず、書き出しと結びのエピソードがつながっていない。事例も並べてあるにとどまり、事例相互のつながりが述べられていないので分かりにくいものとなっており、具体的な指導の手立てを講じていくのが今後の課題である。

五 まとめ

成果としては、大きく次の三点にまとめられる。一点目は、学習者が読み方を学ぶことができ、それを発展的に応用しようとしていること。二点目は、他者の言葉で書かれた教材を読んで、今度は自分の言葉で疑問や感想を述べることで、学習者の思考を深め表現をより豊かなものとする事ができたこと。三点目は、単元内の題材相互の関連を図って学習を行うことで、理解の深まりを効果的に指導できたことである。

学習者の内面において筆者と対話しながら読むことは、筆者の立場に立って問題意識をとらえたり、自分の考えと比較したりしながら読むことにつながる。そして筆者の意図を読み解いていく過程では、学習者の発想を広げ発見を導くことができる。

今回の学習では、三原の町について見方を変えて考えたが、このことが社会科課題である「ふるさとレポート」との関連性を持って学習者にとらえられてきつつある。国語科の果たす役割は、国語科のみにとどまらず言語の教科として大きな位置を占めることを実感した。

今後の課題を整理する。はじめに論理的な読み方の指導に関わる

部分である。本教材を通して、論理的な読み方の指導としてはおおまかに次の3点に整理している。①本文中の問いと答えと理由づけの関係。②題名と書き出しと結びの関係。③筆者の述べ方の工夫としての擬人的表現。本教材を通してこれらの論理的な読み方について、学習者にわかりやすく理解できるように手だてに不十分な部分があったと受け止めている。これら論理的な読み方は、今後論理的な文章を書くことにつながる部分である。学習者にとって指導事項があいまいに受け止められることのないよう、今後の学習につなきたい。

今回の実践ではこうした課題が浮き彫りになったが、読みを深めるための工夫として一つの改善を模索することができた。今後は、筆者の思考の背景もとらえ、主張をより深く理解できるように指導方法を工夫していきたい。そして、このような指導方法の工夫改善を通して、さらに読みの指導が改善できるのではないだろうか。

注

1 教職高度化プログラムは、平成二十一年に教育学研究科に開設されたものである。

(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/highered/index.html>)

2 結論部から問いを立てながら読み進める学習過程。

白石範孝(2013)『国語授業の技術』東洋館出版社 p.18

「作品の結末から最初に向かって、問いと答えをつくり自問自答しながら読み解いていく活動」と述べ、結論から逆に読みながらそうなっている理由を考えさせるといふ学習過程を、「逆思考の読

み」としている。本実践では「逆思考」という言葉により、思考が逆転しているという誤解を招く恐れがあるので、「逆行型学習過程」と呼ぶことにする。

3 稲垣栄洋(2008)『キャベツにだって花が咲く』光文社 p.5

4 文脈の中に埋め込まれた非明示型の問いを指す。

5 藤原与一(1974)『私の国語教育学』新光閣書店 p.44

「諸符号(諸記号)は、みな、表記者(表現者)の心をあらわすものにほかならない。?の符号をつけ、!をつける。そこでただちに、私どもは、一個の表現意図をあらわしうるではないか。」と第三章「抑揚論」の中で述べている。

主要引用参考文献

安藤修平(1986)『中学国語科学習課題の構成法』明治図書

稲垣栄洋(2008)『キャベツにだって花が咲く』光文社

岩間正則(2010)『中学生の「記述力」を育てる6つの要素』明治図書

治図書

桂聖編著(2013)『教材に「しかけ」をつくる国語授業10の方法』東洋館出版社

法

河野庸介・岡野健編著(2011)『中学校国語科新授業モデル』明治図書

治図書

河野庸介(2012)『国語科授業にスリルとサスペンスを』教育出版

版

白石範孝(2010)『国語授業のつくり方』東洋館出版社

白石範孝(2013)『国語授業の技術』東洋館出版社

- 杉江修治(2013)『協同学習入門』ナカニシヤ出版
- 田近洵一編著(2002)『子どものコミュニケーション意識』学文社
- 筒井昌博編著(1999)『ジグソー学習入門』明治図書
- 野地潤家(1976)『国語科授業論』共文社
- 野地潤家(2003)『国語科授業の構築と考究』溪水社
- 浜本純逸(1996)『国語科教育論』溪水社
- 藤原与一(1974)『私の国語教育学』新光閣書店
- 増淵恒吉(1981)『増淵恒吉国語教育論集 中巻』有精堂
- 森田信義(2011)『評価読み』による説明的文章の教育』溪水社
- 吉田裕久(2010)『国語学力調査の意義と問題』明治図書
- 渡辺富美雄・八田洋爾編(1983)『国語科の学習課題づくりと授業展開』明治図書

(三原市立宮浦中学校)