

中学校・高等学校における「読むこと」の授業

山元隆春

はじめに

本学会では、二〇一一年から二〇一三年の三年間にわたって、「言語活動の充実」「習得・活用・探究」「伝統的な言語文化」を協議会テーマとして取り上げてきた。これらのことは、学習指導要領改訂に際しての鍵概念というにとどまらず、日常的な授業づくりの課題となってきた。とくに、それぞれについての「評価」をどのように進めていけばよいのかということについては、既にさまざまな指摘があるように、今日の国語教育実践上の大きな課題である。

そこでこれからの四年間は、国語科における各領域の授業について、日々の実践を報告・考察していただき、それぞれの領域での授業実践上の課題を共有し、課題解決の糸口をとともに探っていこうと考えた。

二〇一四年度は、中学校・高等学校における「読むこと」の授業の取り組みを協議会の話題とした。「読むこと」の授業に何が求められているのか、国語教科書教材をどのように扱うのか、生徒の学習

意欲を高め、読む力を育てることにつながる工夫とはどのようなものなのか。こうした課題を意識しながら、三名の登壇者から報告をいただくことになった。いずれの登壇者の報告も、これからの中学校・高等学校の「読むこと」の授業を展開するにあたって大切な提案を含んでいる。

1 理解の仕方を学ぶ学習の提案

河隅道子氏（三原市立宮浦中学校）の「学習者が課題意識を持つて読む授業の工夫―稲垣栄洋「ダイコンは大きな根？」の場合―」は、「ダイコンは大きな根？」（稲垣栄洋、光村図書「国語 1」平成二四年版）という、中学校国語教科書中の説明的文章教材を中心とした単元における授業の工夫を述べたものであった。河隅氏はまず、自身の問題意識として①「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」②「双方向型の授業展開を行うにはどうすればよいか」③「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」の三つを提示している。一点目は学習者をど

のように文章に取り組ませるかということにかかり、二点目は授業展開において「学び合う場」をどのように機能させるかという問題であり、三点目は学習成果の関連性を明確にしていこうという課題を示すものである。いずれも、学習者の主体的な思考・判断を引き出していこうとする授業者としての問題意識であると言えるだろう。

この問題意識に即して河隅氏が考えた「工夫」とはどういうものか。三つの「工夫」が試みられている。すなわち、①適行型学習過程、②学習者一人一人が問いを立てて解決する活動、③視点の意識化」を軸としながら読むことと書くことを相互に関連させる活動である。いずれも、学習者を能動的に文章に取り組ませ、考えさせるための大切な工夫である。使用している国語教科書の、第一学年第一単元のそれぞれの教材について「学習活動」と「目的」を明確にしなが、学習者が能動的に取り組むことのできる授業の工夫が具体的に示されている。どの教材に関しても、「朗読」（野原はうたう）、「ショート・ストーリー」（にじの見える橋）、「なりきり作文」（ちよっと立ち止まって）、「短作文」（ダイコンは大きな根？）、「意見文」（わかりやすく説明しよう）といった多彩な「言語活動」がおこなわれている。それぞれの教材文の読みを起点として、実際の生活に生かすことのできる活動が選ばれているところに注目したい。河隅氏の考えた「単元を貫く言語活動」が、日常の言語生活において教室で学んだことを生かしていくことのできるような性質のものであることを十分に意識した授業の工夫になっていると考えるからである。

河隅氏の報告のなかでは、このうち、「ダイコンは大きな根？」に

ついでに授業内容がくわしく述べられている。当該教材文に関しては、その文章構造の分析を踏まえて、文章理解のための「大切な部分を見極める」方法の学習をめざしたものとという把握が為された。三つの授業仮説に導かれた「ダイコンは大きな根？」の授業においては、①題名と書き出しと結びに着目させる、②「私の問い」を立てて解決する活動を取り入れる、③視点の転換を生かした表現活動を行う、という三つのことに重点が置かれた。①は文章構造を意識化させる工夫であり、②は文章理解のための方法「質問する／答えを考える」を取り入れた活動である。また、③は教材文を読むことで獲得した見慣れたものを捉え直す方法を身の回りの事象に応用することを求める活動である。説明的文章に能動的に取り組ませるための工夫がこの①から③には見られ、いずれも学習者の反応の分析を通してその成果が論じられている。

河隅氏が「まとめ」で「成果」として述べているように、氏の「ダイコンは大きな根？」の実践は、学習者が説明的文章教材に能動的に取り組みながら、理解の仕方を獲得することをめざし、それを実現したものであった。文章を理解するとはどういうことかが、河隅氏の試みた授業の工夫によって、確実に学習者のものとなったと言える。このようにして、教科書教材の読みを学習者の学びの過程に位置づけていくことによって、文章ばかりでなくさまざまな事象についての理解の仕方をつけていき、日常生活で応用していくことができるのではないか。説明的文章を授業で扱うことの目的についての、重要な提案が為されたと考える。

2 「読むこと」の学習における複数学習材と協同学習の意味

難波健悟氏（岡山県立津山東高等学校）の「評論文学習における協同学習を用いた比べ読みの授業実践―内発的動機付けを喚起する授業方法の試案として―」は、高等学校での評論文学習において生徒の「内発的動機付け」を喚起することが重要であるという考えから、「協同学習」による「比べ読み」を試みた授業実践の報告である。

「知識のつながりを感じられ、複眼的な思考をもたらず」授業をめざし、「学習者に声を発する機会」をもたらず「学び合い」の場を生み出すことを目的とした授業提案であった。そのような考えから、「①評論文学習における質の高い課題として、複数学習材を比べ読む課題を提示する」「②学習者の声を軸にして授業を進めるために、協同学習による学び合いを行う」という二つのテーマが導かれている。

その「私たちを取り巻く『言語』という単元は、五つの評論文を学習材として、「協同学習」の方法のうち「ジグソー学習」を取り入れ、能動的な学び合いの場が生まれるように仕組まれている。「ジグソー学習」はアクティヴ・ラーニングを促す方法の一つであり、また、学習者一人一人のニーズに応じる方法の一つである。難波氏はこの方法の持つ有効性だけでなく、問題点も把握し「討論班」に戻った際に、単純な報告のし合いに陥ってしまい、他の課題の内容が理解できないことが想定された」ため、それを避けるための独自の工夫もしている。

「学習者の声を軸に」することをめざした授業実践であっただけに、最後のまとめを教師自身の言葉でしてしまったことを難波氏は論者のなかで反省しているが、そこで引用されている「先生の話聞いてすごく納得した」という生徒の発言には実感がこもっており、「ジグソー学習」の過程で生徒自身が考えていたことに、授業のファシリテーターとしての教師のまとめの言葉が、ある理解の成果をもたらしたことを物語っている。

難波氏は「成果と課題」で学習者の最終感想を引用しながら、十時間及以上単元の振り返りをおこなっている。そこに見られる反応からは、難波氏の仕掛けによって積極的な理解に導かれた学習者の姿が浮かび挙がる。

まず、「比べ読み」という手法の持つ学習上の意義を十分にうかがうことができる。このやり方は、評論文学習に取り組む学習者に、理解のための「関連づける」という方法の活用を促したと見ることができだろう。それは、他の文章に取り組むときにも生かされるはずである。もちろん、難波氏が問題点として考察しているように、複数学習材を用いる場合、一つ一つの文章の読み込みが時間的にむずかしくなり、結果的に深い理解に至らずに学習が終わってしまうおそれは常にある。生徒反応に見られるように、「比べ読み」の対象とする文章数を少なくしたり、文章の長さを短くしたりすることで、その問題点を克服することができるだろう。そういう意味で、難波氏が触れているように、文章に取り組む方法を知るための「ミニレッスン」を取り入れることも必要だ。評論文の読みに苦手意識を持つ学習者にとって、どの言葉に注目すればその文章の意味をつく

り出すことができるのかとか、どのような質問をつくれれば、その文章の勘所に気づくことができるのか、ということ、授業者の考え聞かせなどを通して、モデル提示をしていくことも必要だろう。あるいは、「課題」を分担する際、日本語教育でのジグソー学習で館岡洋子氏が使っているような学習シートやハーヴィー・ダニエルズ氏が提唱するリテラチャー・サークルで用いられる役割シートのようなものを使うことも一つのやり方かもしれない¹⁾。

次に「協同学習」の導入については、多くの学習者が「協同」の意味をしっかりと捉えていることがわかる。評論文の読みの授業における「協同学習」が「学習者が自らの考えを表明し、社会に参加していくためのレッスン」になりうるという確信が得られたことが、何よりもこの授業の大きな成果であると言えるだろう。これは、他の人と対話するということが、かなり有力な理解の種類であるということを、生徒たちが実感したことを示していると考ええる。それは、読むことの授業で、なぜ話し合いや協同のやりとりの過程が必要となるのかという問題に対する回答でもある。

「(分からないことが残る)授業者の方が、学力の高低に関わらず、生徒たちの学びにとつては有益なのかも知れない」「生徒たちが、隣人のために、必死になつてことばを交歓し合う場として授業が機能したならば、生徒たちは意欲的に学習に(社会に)参加していくことができるのではないか」というすぐれた考察も、これからの「読むこと」の授業を考えていくための重要な知見となる。

3 他者との交流を通して学習者を「ほんもの」の古文理解に出会わせる実践

植村和美氏(大阪教育大学附属高等学校池田校舎)の「木曾の最期」英雄と生きた女性を読む―遠隔授業システムを用いた言語活動による、読みの深め合い―は、「確かな知識に支えられた豊かな心を育むため、仲間と共に問題を探求し、理解を深め、未来に対する責任を担う人間」として生徒を育てるための機会として「読むこと」の授業を展開することの必要性を提案したものであった。河隅氏と難波氏がそれぞれ説明的文章と評論文を扱ったものであるのに対して、植村氏は古文教材『平家物語』『木曾の最期』を扱っている。

植村氏の授業実践報告においては、古文の登場人物同士の会話と行動の描写を中心にしながら、登場人物像を深く捉える学習の展開がくわしく述べられている。古文学習における話し合いやグループワークの実際が緻密に報告され、そこで「木曾の最期」を対象として為された生徒たちの活動の実際が緻密に描かれているところに大きな特徴があると言つてよい。

植村氏が実践したのは全十一時間の単元であるが、ここでは、①登場人物に対する思いを、根拠を入れて他者に分かりやすく説明する、②「木曾の最期」「項王の最期」の二つの作品を読み比べ、また複数の登場人物を比較することで、「木曾義仲」「巴」のつとつた行動をさまざまな角度から把握する、③教室内及び教室外の第三者を加えて意見を確認し合いながら、新しい見方、自分の意見の変化を確

認しつつ、作品に対する考えを共有し読みを深める、という三つの目標が設定された。①は、作品の登場人物に対する積極的な関わりを求めるもの、②は作品間・登場人物間の比較を行いながら、「木曾の最期」の理解を深めようとするもの、③は意見の交流を行いながら、作品解釈を共有しつつ各自の解釈を深めていこうとするものである。とりわけ、③においては、教室外の第三者（大学生や留学生）との意見のやりとりが行われている。

植村氏の取り組みは、古文学習についての先行研究でも、従来大それたとは言われながら、実際の授業では十分に果たされていないと思われる課題を正面から見据えたものであった。古文についての学習者の思考を活性化し、他者と意見をやりとりすることによって、作品理解を深めていくことの重要性を明らかにしている。古典領域での「読むこと」の授業の可能性を切り開いている。

植村氏が古文の読みにおいて登場人物像を掘り下げることに着眼したことは、この授業実践の焦点化を促している。そのため、『平家物語』においてどのように人物が描かれているかということを押えることから、それぞれの人物がいったい何をあらわしているのかということ、そして『平家物語』がどうして語られたのかということへの考察へと学習者の関心は駆り立てられることとなった。『史記』における項王の「最期」との比較や、『平家物語』に描かれた他の登場人物との比較は、義仲や巴の人物像把握ばかりでなく、なぜこれらの人物たちがそのように描かれているのかという問いを生徒たちにもたらしめた。学習者と「木曾の最期」という文章との「通路」を用意する試みであったと言えるだろう。また、登場人物たちが「最期」

を迎える時の心理や行動を細かく読み取り、話し合うことは、人生における普遍的な主題にも迫るものであったと言えるだろう。

また、「遠隔システム」を用いて、教室外の他者（大学院生・留学生）と、作品に対する解釈を交流する機会を設けたことも、植村氏の実践の大きな特色である。古文学習における読みと解釈が、教室の外に出ることによって、新しい意味を帯びたところが重要である。ここでは、同じ作品を理解するにあたって、読者の持つているものの違いによって異なりが生じることや、自分たちが結論としたことでも、新たな読者が加わることによって、新しい理解の仕方があらわれること等を知ることになったと思われる。このことは、「読むこと」がけつして終わることのないものだという「ほんもの」の認識を学習者にもたらすことであったと考えることができる。

植村氏が引用する「考えれば考えるほど疑問が湧いた。というか、自分の中で「こうだ。」と思っていたことに対しズバズバ指摘を入れてしまえば、自動的に解決できていた部分がまた疑問に変わった」¹「考えれば考えるほどいろいろな見方や考え方が出てきて、どれが本当かは分からないけれどもいろいろな人の味方や考え方を知ることができて面白かった。自分が考えていたことを言ってみて、それを他の人たちにきわどいところを突かれて、正直「知らん！」と思ったシーンもあったけれど、他の人の意見を聞いてものすごい納得した。でも、自分一人ではきっと自分なりの考えにたどりつくことはできなかっただろうから、そこはかなりくやしかった」といった生徒の感想に、学習者のうちに生まれた「ほんもの」の認識の一端が如実にあらわれている。他者と対話をするということも理解の種類であり、

作品を深く理解するためにそれが有効に機能すること、そして、他者と対話しながら読みを進めることで新たな疑問や質問が生まれ、それを解決することでさらに広く深く読むことの面白さを手に入れることの学習が成り立った単元であったと考える。

おわりに

少し古い資料だが、オーストラリアの読みの教育の研究者が、単元学習的な読むことの指導に貢献する構成主義の学習論の特徴を次のように整理・検討したことがある。²⁾

1. 学習内容はそれが学習される状況から切り離せない。
2. 学習者が学習状況に持ち込む目的やゴールこそが学習内容の中心だ。
3. 知識と意味は、交渉、価値づけ、変形の過程を通じて社会的に構築される。

この協議会の三名の登壇者の報告と考察においても、「読むこと」の学習内容が学習者の学びを取り巻く状況を抜きに進めることができないこと、「読むこと」の学習にあたっては、学習者がそこで何を学ぼうとするのかという意識を明確にできるかどうか、その学習内容を左右すること、そして、「読むこと」の学習を通して得られる知識や意味づけは、学習過程における、学習者相互の交渉、学習者一人一人が学習材に対して行う価値づけ、そして各自考えの変化と

いった、それぞれの過程を通して獲得されること、が明らかにされたとすることができよう。少なくとも三者に共有されていたと思われるこうした学習観が、「読むこと」の授業づくりにおいて益々重要で必要なものになってきていることを教える協議会であった。

注

1 館岡洋子『ひとりで読むことからピア・リーディングへ―日本語学習者の読解過程と対話的協働学習―』東海大学出版会、二〇〇五年。

Daniels, Harvey. *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*, Stehouse Pub., 2001.

2 Brian Camborne, "Holistic, Integrated Approaches to Reading and Language Arts Instruction: The Constructivist Framework of an Instructional Theory," in Farstrup and Samuels(eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*, International Reading Association, 2002, p. 26

(広島大学)