

高等学校国語科（現代文B）における課題発見・解決学習の試み
—小川洋子「ハキリアリ」を素材として—

キーワード：課題発見・解決学習 探究型学習

広島県立福山誠之館高等学校 山田 和大

1、はじめに

現在日本で進行している教育改革の中で、高等学校教育も大きな変革が迫られている。平成28年12月21日付で示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」）において、さまざまなことが新しく提示されたが、筆者の関心はそこに見える「主体的・対話的で深い学び」をどう実現するか、ということにある。「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」の実現について、「答申」では次のように具体的に述べている。

- ①学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。（「答申」p.49-50）
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。（「答申」p.50）
- ③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。（「答申」p.50）

これらの視点を踏まえて、授業方法を改善していくことが求められているということであろう。

では、国語科において、「主体的・対話的で深い学び」を実現するにはどのような手法が考えられるのであろうか。本稿では、「課題発見・解決学習」をキーワードにした「現代文B」での実践を材料に、国語科における「主体的・対話的で深い学び」につ

いて考えてみたい。

2、課題発見・解決学習

「課題発見・解決学習」ということばは、筆者の勤務校のある広島県が重視している学習の方法である。『平成29年度広島県教育資料』によると、

これからの社会で活躍するために必要な資質・能力の育成に効果の高い「主体的な学び」を促進するため、総合的な学習の時間を始め、各教科等の学習において「課題発見・解決学習」を推進する。（p.14）

「課題発見・解決学習」とは、児童生徒が自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探究的な活動をしていく学習である。（p.101）

とある。また、そのプロセスとして、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・創造・表現」「実行」「振り返り」などがあるとして、『高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（以下、『解説』）のp.10にあるのと似た螺旋を描いたイメージ図が掲げられている。

ここで、もう少し、「課題発見・解決学習」について考えを進めていくために、総合的な学習の時間について確認してみたい。現行学習指導要領の「総合的な学習の時間」の目標は、

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。（傍線稿者）

となっている。傍線を付したところについて、『解説』は「自ら課題を見付け」ることの意義について、

そうした（引用者注：複合的な要素が入り組んでいて、答えが一つに定まらず、容易には解決に至らない）問題と向き合って、自分で取り組むべき課題を見いだすことである。この課題は、解決を目指して学習するためのものである。その意味で課題は、生徒が解決への意欲を高めるとともに、解決への具体的な見通しをもてるものであり、そのことが主体的な課題の解決につながっていく。

と説明している。これは、「答申」の示す「主体的な学び」につながる要素である。広島県の言う「課題発見・解決学習」は、これを各教科の学習でも取り入れようとするものだと考えられる。

3. 国語科における「課題発見・解決学習」

では、国語科における「課題発見・解決学習」として、どのようなものが考えられるのであろうか。それを考えていくために、国語科の目標の種類を確認しておく。

国語科の目標には、「態度目標」「技能目標」「価値目標」の3つがある。それぞれについて、難波博孝(2014)は以下のように説明している。少し長くなるが、引用する。

態度目標とは、授業に対する、興味・関心・意欲・心的態度の目標です。教師は、授業の最初において、学習者にまずは授業に対する興味・関心・意欲のある心的態度を持ってもらわなければなりません。たとえその授業がその学習者にとってどんなに意義のあるものだったとしても、その授業についての興味・関心がわかなければ、その授業は「ないも同然」でしょう。

次は、技能目標です。これは知識技能の目標と言い換えてもいいものです。それぞれの授業において、目指されている、あるいは、求められている知識や技能があるはずですが…（中略）…本来、知識や技能は「なにかのため（それが実用的であろうが非実用的であろうが）」に習得されるべきものであるはずですが。

この「なにかのため」ということを、私は価

値目標と呼んでいます。価値目標は、価値観・世界観・認識に関わる目標です。言語教育を含むすべての教育においてなされる授業は、価値目標を含むべきだし、実際含んでいると考えます。（p.29-30）

授業を構想する際に、これら3つの目標の種類があることを認識しておくことは重要である。この3つの目標があるという視点に立った際に、筆者は従来の高等学校国語科の読むことの指導において、「技能目標」の育成がどれだけ意識してなされているのか、という点に疑問を持っている。いわゆるチョークアンドトークの読むことの授業では、教員の持つ「技能」を利用して生徒が読めるようにはなる、言い換えれば、教材内容をもとにした「価値」の獲得や強化・転換は図れるとは思いますが、生徒自身が読むための技能を十分に身に付ける機会とはならないのではないかと考えている。その表れが、「定期考査では点が取れるのに、模擬試験等初見の文章を用いた試験では点が取れない」という多くの生徒の発言（悩み）ではないかと思う。読み取りのスキルが十分に身に付いていない生徒に対して、高度な内容に関わる探究的な学習を設定することは、一部の生徒を除いては難しい。そうであれば、いっそのこと、技能そのものを探究するという授業を組むことができるのではないか。その探究的な学習を通して、生徒に「技能目標」を達成して読み取りの技能を身に付けさせたり、教材内容から得られる価値に触れさせたりすることができるだけでなく、「技能を身に付けることが大いに役立ち、それによって深い学びを得ることができる」ということを感得させ、「国語」という教科学習そのものについての「価値観の強化・転換」をも促すことができるのではないか。以上のような認識に基づき、本実践を展開した。

4. 実践の具体

授業は、前任校の広島県立神辺旭高等学校において、平成29年1月後半から2月にかけて8時間で行った。この段階では、2学年のシラバスに示された学習を一通り終えており、投げ込みの教材として、小川洋子「ハキリアリ」を用いた「課題発見・解決学習」を組むこととした。指導の目的がわかるように、以下に本単元の学習指導案から、単元観、生徒観、及び指導観を加筆修正して再録する。

(1) 単元観

本単元では、『高等学校学習指導要領 国語編』現代文B 2内容(1)指導事項「イ 文章を読んで、書き手の意図や、人物、情景、心情の描写などを的確にとらえ、表現を味わうこと」、「エ 目的や課題に応じて、収集した様々な情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現すること」の指導を行う。

本単元では、自律的な読み手を育成することを目標とする。学習者が、他者による導きに頼ることなく、自律的な読み手となることは、主体的に学習に取り組む態度を育てるという学力の三本柱の一つを国語科において具現化したものであると言えよう。また、自律的な読み手になるには、十分な読み取りの技能を身につけなければならない。しかしながら、この力を十分に育てるためには、講義型の授業では限界がある。その限界を克服するために、本単元はプロジェクト学習として構成する。

題材としては、小川洋子「ハキリアリ」を用いる。使用している教科書の第一部の中では、夏目漱石「こころ」に次ぐ長さの小説である。また、読後にすぐには言明できないようなものを心に残す小説であり、内容、表現ともに多様な側面から、複数の手法による分析をしなければ理解しにくい文章である。この文章の性質から、生徒が各々の現状に即して、自らの力として不足している部分・習熟していない手法を発見し、それを解決・獲得していったり、自らの力に応じた読み深めをしていったりするのに適していると考えられる。

(2) 生徒観

対象生徒は2学年理型の生徒である。授業者とは平成28年4月から関わりを持っている。4月当初からの授業では以下のような活動を行い、読み取りについての方略をいくらか習得してきている。

- ・「桜との出会い」…段落ごとに描かれている桜の特徴、その説明についてグループで整理する。その後、段落相互の関係を個人で考えて、全体でまとめる(随想の表現の特徴と段落ごとの関係性を考える)。
- ・「二十億光年の孤独」…タイトルの意味を考えたうえで、グループごとに解釈を反映

した朗読をする(詩のタイトルと解釈の関連)。

- ・「山月記」…段落ごとに、一時間の半分を教員主導で読み取りを進めたのち、後半で個人個人が段落の要旨を20字でまとめる。できたものは、できていないものにヒントを出す。すべての段落を読み取り終わったところで、全体を通したあらすじを作成する(小説の段落ごとの要旨を書き、全体のあらすじをまとめる)。
- ・「近代都市のレトリック」…グループごとに西欧の都市と日本の都市の特徴を二項対立的にマトリックスにまとめ、外見的特徴と思想的特徴を整理し、筆者の主張を理解する(評論文における二項対立の意識化)。
- ・「その子二十」…短歌を読み取るうえで、ポイントになることばをヒントとして教員が提示し、それに基づいてグループごとに解釈し、発表する(韻文におけるキーワードに着目した読み)。
- ・「こころ」…グループごとに段落ごとの心情の変化を捉えたうえで、生徒がグループで協力しながら、ポイントを絞った20分の授業をする。全体の読み取りが終わったのち、「私」の前に「黒い影」が横たわった状態になるに至ったターニングポイントを3つまで絞り、グループごとにA3一枚にまとめ、付箋を使って評価をする。グループごとの解釈を共有したのち、個人で最重要と思うターニングポイントを1点のみ挙げ、その理由を記述する(小説作品における心情の変化への着目と、そのターニングポイントの整理)。
- ・「金剛の露」…俳句に描かれている情景と心情のつながりについて講義を受けた後、グループごとに俳句の情景の視覚化、及び心情の解釈を行い、発表し、付箋を用いて相互評価する(俳句における表現された情景と込められた心情との関係を考える)。
- ・「いのちのかたち」…自分の持っている「いのち」のイメージを書き出したうえで、

筆者の考えを読み、自分との相違を意識しながら、論の展開を分析・評価する。
(評論における一般論と筆者の主張の対比を意識して読む)

以上のような授業を通して、12月末時点での生徒の意識は次のようになっている。質問項目とアンケート結果(項目ごとの平均点)は以下の通りである。

①	②	③	④	⑤
3.19	3.47	3.31	3.58	3.22
⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
3.08	3.42	3.58	3.39	3.33
⑪	⑫	⑬		
3.39	3.64	2.64		

(4をよい、1をわるいとして評価)

〈解釈スキルについて〉

1. 評論文を読むときに二項対立を意識するようになりましたか。
2. 小説を読むときに心情の変化とそのターニングポイントが重要であると意識するようになりましたか。
3. 小説のあらすじをまとめるときの方法を意識するようになりましたか。
4. 詩や短歌、俳句を読むときに、情景と心情とのつながりが重要だと意識するようになりましたか。
5. 評論や小説、詩を読むときにタイトルを意識するようになりましたか。

〈自身の読みの構えについて〉

6. 先生に答えを示してもらわなくても、自分で考えることができるようになりましたか。
7. 先生に答えを示してもらわなくても、グループで協力して解釈を導き出すことができるようになりましたか。
8. グループで協力しながら読めば、自分たちでも十分に深い理解ができると思いますか。
9. 解釈スキルを意識しておけば、自分たちでも十分に深い理解ができると思いますか。
10. 本文そのものをしっかり読むようになりましたか。

〈現代文の授業について〉

11. 現代文の授業では先生に教えてもらうことが楽しいですか。
12. 現代文の授業ではグループで協力して考えることが楽しいですか。
13. 現代文の授業では個人で考えることが楽しいですか。

①～⑤については、解釈スキルを意識するようになったかどうかを尋ねたもの、⑥から⑩は自分の読み取りに対する構えについて尋ねたもの、⑪～⑬は意欲について尋ねたものである。おおむね、肯定的な評価が見られるが、⑬の個人で考えることについての楽しさについては相対的に楽しくないと答える生徒が多い。

また、模擬試験の結果等を見ていると、必ずしも解釈スキルが定着しているとは言えない面もある。

そこで、小説についての解釈スキルを活用し、自らの力をメタ認知する力を身につけ、考える楽しさを味わっていく必要がある。

(3) 指導観

本単元では鈴木敏恵(2012)が提唱するプロジェクト学習の手法を用いる。

第1時では、課題を発見させる。具体的には、教材本文を読み、読み取りにくいところ、あるいは深く読めそうなのに、読み取りが十分にできないと感じるところを個人で挙げさせたのち、同じような疑問を持つ生徒をグループ化する。疑問が同じ生徒をグループとすることで、生徒個人々の課題意識を明確にしつつ、生徒が協働しやすい体勢を作る。その上で、第2時ではプレゼンテーションをすることを前提に、小説を読むに当たってこうありたい姿(ビジョン)と具体的にこれを提案するという目標(ゴール)を明確にさせる。

第2次では、解決のための情報収集・解釈活動を行った上で、プレゼンテーションを行うための準備をし、後輩(1年生)を相手としたプレゼンテーションを行う。プレゼンテーションの準備の段階で、解釈とその方略を何度も見直すことで、文学作品の解釈の方略をメタ的に意識することにつながると考える。情報収集や解釈の過程については、適宜グループごとのポートフォリオにまとめさせ、最後の評

価（評定）に使用できるようにしておく。

第三次では、グループで作ったポートフォリオをもとに、個人で一枚ものの凝縮ポートフォリオを作成させる。グループで行うだけではなく、個人に返すことで個々人の能力の伸長をねらう。作った凝縮ポートフォリオをグループ外の生徒に評価してもらうことを通して、個人の気づきを促し、さらなる方略の意識化を進める。最後に、成長確認をして、リフレクションシートを記入することで定着につなげていく。（以上、指導案における記載）

本来であれば、小説教材であるので、読んだ内容の交流などを通して、小説内容から得られる価値を読み深めて、考えさせていくということもできる教材だと思う。ただ、前述の問題意識から、本単元では、「読み取りの技能」の指導に特化するような単元構成としている。

本単元では、上に引いた単元観などに見られないものとして、「まなびのプラン」を導入した（注1）。これは、教科として身に付けて欲しい力、単元名、学習活動の見通し、評価計画の見通しを記入して、生徒に渡すもので、「見通しを持った主体的な学び」を進めるためのアイテムである（論文末に提示）。

実際の授業としては、以下のようであった。

第1時では、課題の発見に手間取っているようであった。表現そのものは読みやすい文章であるため、一読しただけではひっかかりを持ってない生徒もいた。そうした生徒には、つながりが不明なところ、何を示しているか不明なところ、他の人がわからないと考えそうなところ等を探すように指示をし、課題の発見を促した。その結果、個々の生徒から疑問を抽出することができ、同じ問題意識を持った生徒同士でグループが組めるようになった。

その後、第2～5時においてグループの中で疑問に思ったことを解決するために、どのような姿になっていけばよいかというゴールを自分たちで設定した上で、どのような小説読解のスキルが使えるかを考えさせた。先述の通り、この段階までで、すでに授業を通していくらかの読解スキルを使う経験はしているものの、意識的に読解スキルを説明していく、という経験が少ないため、言われれば簡単なことであったとしても、スキルを発見し、説明していくためにどうすればよいか、という点について悩みがあったようだった。悩んでいる生徒グループについては、適

宜、机間指導をすることで導くようにしたが、自ら発見することを重視することから、指導については、考えを方向付ける質問をする程度にとどめた。この段階の授業は、ファシリテーションがうまくいかなかったこともあってか、予定より時間がかかり、後掲の「学びのプラン」より1時間多くとることとなった。

第6時では、後輩（1年生）のクラスと合同で授業を行い、2年生が1年生に対して小説の読解スキルをどのように活用するか、という点について発表を行った。方式としては、ポスターセッション形式を応用し、10の小ブースごとに1年生のグループが回っていき、発表を聞いた1年生が評価表を渡していくというふうにした。この時間が、単元の肝になる部分だと思うが、あとで生徒の感想を聞いてみると、1年生相手だったので十分に準備した様子が聞かれた。また、1年生からは、「わかりやすかった」という声が多く聞かれ、おおむね好評であった。この授業のおよそ1年後に、2年生に進級した授業当時1年生の生徒から、「ハキリアリの授業は今年はないのですか。私たちも、1年生相手の発表がしたい」という意見も聞かれたことから、後輩への発表という形式は、生徒の主体性を育てるのに、有効な方法であったと考えられる。

第7・8時では、学習のまとめとして、1枚のシート（白紙）に読み取りスキルと読み取り結果をまとめるという作業をした。先に、グループで1年生からもらった評価表などに基づき、どのような点がわかりやすかったか、不足点はどのようなことがあったか、を整理し、グループで再度読み取りスキルについてまとめた後、個人ごとに1枚の整理シートを作るという過程をとった。最終的には個人の力に返してやる必要があるためである。その結果の例を論文末尾に挙げる。レベルはさまざまあるが、生徒自身から10の小説の読み取りの技法が挙げられたことは一つの成果と言えよう。単元が終了した後、全体講評を付したうえで、生徒全員分のシートを、冊子にし、授業対象クラスと協力をしてくれた1年生の生徒に配付した。1年生・2年生ともに、配付した冊子は好評であった。

5、おわりに（成果と課題）

本稿で紹介した実践について、成果と課題をまとめていくと以下ようになる。

〈成果〉

- 現代文小説教材を使った課題発見・解決学習の一例を示した。
- 内容読解の講義が中心となりがちな小説の授業において、読み取りの技法を生徒自らが探究するAL型授業の一例を示した。
- まなびのプランなどの活用を通して、見通しをもった学習をしたり、1・2学年合同の授業としたりすることで、2年生の学習に対する意欲があがっていた。合同授業については、1年生の意欲も向上していた。

〈課題〉

- 授業に時間がかかり、現状においては、このままの形での導入がしづらい。
- 現状では、さまざまな面での環境が整っていないという点で、汎用性が低い。
- 生徒自身の力を引き出すためのファシリテーションをうまくしていく必要がある。

成果については、4で述べてきたことの繰り返しとなるので、まとめを省略する。

1つめの課題について、改善案の一つとして、短い教材で読み取りのスキルを探究させる経験を積み重ねることが挙げられる。ただ、それを実施するには授業時間数や単元の組み方という障壁があることも事実である。たとえば、以下のような状況である。

2学年の現代文Bは2単位で実施することが多いように見受けられる。年間で70時間程度の配当があるが、そのなかでシラバス上は8教材(単元)が設定されていた。仮に、いわゆる精読の授業を毎時間で展開していくとすると、この教材数でぎりぎりになってしまい、教員の意識として教材数を増やすことに抵抗があるという状況である。

現状においては、どうしても講義による精読ばかりをしていく授業が多く見られる。この状態だと、授業時間数などの問題は解決され得ない。また、筆者としては、精読は必要だとは思いますが、精読して得られたもの、とくに理解した「内容的価値」だけではなく、読み取りのための技能を生徒自身が認識できる形にし、汎用的な知識・技能として身につけさせる過程を授業の中に組み込んでいくことこそが重要だと考えている。そうしな

れば、単発の教材についての知識・技能に止まってしまう、本来の目的である、社会に出て生きて働く知識・技能を身につけさせることがしにくいであろう。そのため、講義による精読一辺倒ではなく、現代文を読む上での知識・技能を汎用化するこのたびのような授業も必要であるという認識を教員がもたなければ、現状の改善にはつながらないだろう。

教員の意識、という点については、2つめの課題にも関係する。さまざまな環境的要因があるということについて、まっさきに思いつくものには、講義室の状況、ICT環境などの充足状況などがある。このほかに、教員側の意識という環境もある。極端に言えば、「精読のみしていれば良い」という教員が多い状況であれば、このたびのような授業はなかなか実施しにくい。また、「授業を合同ですることは無理だ(あるいは、慣例としてありえない)」と考える教員が多い状況では、たとえば、1・2年で合同授業をしようという発想そのものが生まれにくい。実践をした前任校の国語科では、たまたまそういう考え方よりは、新しいこと、効果のありそうなおもしろいことに挑戦しようという考え方が強かったため、この実践ができた。

3つめの課題は、こうした授業を展開していく上で、必要な能力としてあえて記している。こういう授業を展開すると、「読解の技法は教えればいいではないか」という反論が必ず出てくる。その方が効率的であるからだ。筆者もそれは認めるし、技法を教えることが有効な場面が多々あることもわかる。ただ、本稿を通して考えたいのは、技法を教えるだけでいいのか、ということである。スポーツでも、基礎技術は教えたとしても、そのごの使い方、新しい技術の習得について、学習者自身が試行錯誤したほうが結果としての成長がうまくいくことが多いと思う。現代文に限らないが、読む技術というのも、それと同じではないかと思う。そうすると、ただ教えるのではなく、生徒に自分で試行錯誤しながら、文章を読む技術について自覚的に考え、その上で習得をさせるという場面も必要ではないか。そういう場面を作り出すための授業展開を考え、授業のバリエーションとしてのストックを持つておくことが重要ではないか。このような授業の中で、生徒の試行錯誤を円

滑に進めさせるためには、教員は指導技術としてのファシリテーションの技術を身につけなければならない。筆者自身、未熟であるので、さらに研究を進めたい。

最後に、後日譚のようなものを記す。彼らが3年生になって、クラスがえがあり、本実践授業を受けた生徒のうち3分の2程度の生徒が残っているクラスの現代文を受け持つこととなった。授業を進めていく中で、生徒が活動中に「2年生のときに〇〇という読み方を作ったよね。あれが使えるのでは?」、「読み方をこうすればいいのでは?」という発言が聞かれた。読みの方法について自覚的になっていたわけである。

クラスがえなどの影響もあるため、その結果かどうか十分な検証はできていないが、以下のようなこともあった。4月当初、担当クラスの現代文は、文理あわせて普通科5つのクラスの中でもっとも低い偏差値であった。しかし、3年次のセンター試験本番において、筆者の現代文を担当したクラスは、理型でありながら、5クラスの中で現代文の平均点偏差値が最も良かったという結果がでた。課題発見・解決学習がいわゆる受験に必要な力も育成することに関与していることの傍証になるのではないかと思う。これについては、3年次の授業についての検証など、別の検証が必要であるため、今後の課題としたい。

【注】

(1) 「まなびのプラン」については、平成28年度言語活動指導者養成研修の中で、講師を務められた高木展郎先生にご教示をいただいた。

【引用・参考文献】

- ・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(平成28年12月21日)
- ・『高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』(文部科学省、平成21年)
- ・『高等学校学習指導要領解説 国語科編』(文部科学省、平成21年)
- ・『平成29年度広島県教育資料』(広島県教育委員会、平成29年)
- ・難波博孝「国語科教育における実践研究の考え方と実際「国語教育としての実践研究」という

あり方」(『言語文化教育研究』言語文化 第12巻)教育研究学会、2014)

- ・鈴木敏恵『課題解決力と論理的思考力が身につく プロジェクト学習の基本と手法』(教育出版、2012)

まなびのプラン（現代文B「ハキリアリ」）

1. みんなにつけてほしい力

- ・文学作品を解釈する方法をメタ的に理解し、説明することができる。
（表現の特色に注意しながら、叙述に即して読む力、文章に書かれた心情を読み味わう力）
- ・文学作品を解釈する方法をメタ的に理解し、説明しようとしている。
（国語について主体的に学んでいこうとする態度）

2. 単元名

文学作品を解釈する方法をメタ的に理解し、説明する

3. この単元で学習すること

次	時	具体の評価規準と評価方法	学習活動
一	1		小川洋子「ハキリアリ」を題材として、「小説を読む」（あるいは解く）ことについて、課題に思うことを挙げる。
	2		ビジョン（こう読めるようになりたい）とゴール（具体的にこれを他人に提案する）を明確にする。 ゴールを達成するための計画を立てる。
二	3	①文学作品を解釈する方法を他者に ・わかりやすく伝えようとする工夫を 4 している。	情報収集、解決策の検討をする。
	4		制作をする（プレゼンテーション準備）。
	5	③文学作品を解釈する方法を他者に わかりやすく伝えている。	プレゼンテーションをする。
三	6	②文学作品を解釈する方法を他者に ・わかりやすく伝えるために表現の工 7 夫をしている。	プレゼンテーションをもとに、凝縮ポートフォリオとして再構築する。
	7		凝縮ポートフォリオを相互評価し、改善点を指摘する。それをもとに、改善ポートフォリオを作成する。
	8		成長確認をする。

※「時」の（ ）は予備。

「生徒に配付した冊子の目次」

「目次（後）に三から四人分ずつのまとめシートがあります」

「基本技」

- ① 敬称詞・指示語に着目する
- ② 照応を探す
- ③ 要点抜き・要約・図式化（階グループでの読み取り結果の図式）

「人物を探える」

- ④ 人物の特徴についてラインを引いて整理する
- ⑤ 人物関係を整理する（マインドマップの応用）
- ⑥ きっかけとなる言葉から心情の変化を読む

「整理結果を考える」

- ⑦ 時系列を整理する

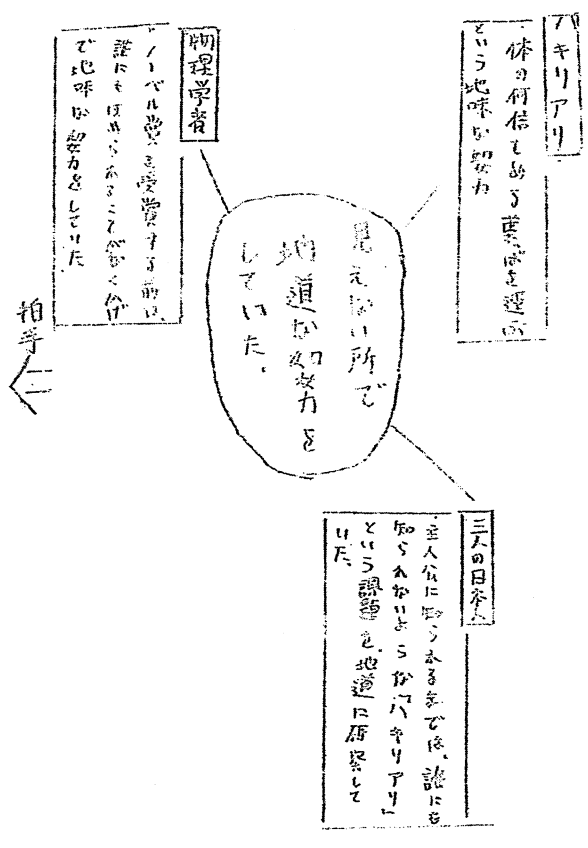
「少し高度な技」

- ⑧ 二つのものを比べて共通点を探す
- ⑨ 対比的なことばのつながりを考える
- ⑩ 共通点・比率・指示語をミックスして使う

①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩

三項共通点探し

「ハキリアリ」「物理学著者」「三人の日本人」の共通点を探し、読みました。



このことから主人公が拍手したと考えた

このように共通点を見つけて、主人公の心情を明確に読みとることができると。

対立する言葉葉をつなげるための「技」

対比する言葉葉の前後の文や関係する文から、

作者の心情やもののとらえ方、言葉葉の苦味を説きこぼし、つなかりを見つめる。

例) 彼らの語りは私に

小川のせせらぎを

思い出させた。

私が思い浮かべた小川とは
ハギリアリの行列がつかく

緑の小川のことだ。

↓物書き並はず

ひとときも休まず流れていく。

結果

対立する言葉葉があると必ずそれをつなげるための

文や言葉葉がある。

例) 私が思い浮かべた小川とは、ハギリアリの行列がつかく

緑の小川とは、遠いどこかの一点に向かっ、辛抱強く流れていく

という部分に共通点がある。

これらのことから、対立する言葉葉の前後の文から

それらに共通する言葉を見つければ小説を説き進める

ことができる。

「今ハギリアリがある文」
それは小石々の隙を
すり抜け、幾つきの
階層を朝をやり越す。
光のさくらめきを動けながら
遠いどこかの一点に向かっ、
辛抱強く流れていく

朗読 対象人物の心情を語りと力を身につける

③ なぜ人質は朗読をはじめたのか

技① 共通点を見つめる!!

↓ハギリアリの共通点を見つめることにより、人質の行動の意図や心情を語りとる。

例) P102, P104 "緑の小川は物書き並はず、ひとときも休まず流れていく"

共通点: ...自分の人生のストーリーを途切れさせないことなく語りとる

共通点

技② 比喩(隠喩)に注意する!!

↓何にたとえられているのかを語りとる。

例) P102, P104 "自分が背負うべき供物を、定められた一点へと運ぶ"

意味: 自分が運ぶべき供物。最期。

...さじこのさいごまで自分が背負うべき供物を途切れさせまいとなく流れていく

(最期)

(過去に生きた人生、とことんストーリー)

技③ 指示語に注意する!!

↓何を示すのかをその文から見つける。

例) P102, P104 "これが当然の役目である"

朗読すること

A
自分の人生を振り返ることによって
自分一人で「死」への準備をするため。