

平成21年度(2009年度)

構造的読解力向上のための 授業づくりに関する研究(国語)

物語文教材において、学年や発達段階に応じた構造的読解力を育成するために、どのような作者の仕掛けがされているのか、物語中の構成、言葉の対比、登場人物の状況や心情の変化に着目し、物語の読み方を研究する。

<研 究 員>

山崎 彩子	箕面市立西小学校	原 淑子	箕面市立とどろみの森学園 止々呂美小学校
川畑 寛明	箕面市立南小学校	西川ひとみ	箕面市立とどろみの森学園 止々呂美中学校
関野真由美	箕面市立北小学校	木戸富美子	箕面市立第五中学校
酒井知佐子	箕面市立西南小学校	藤田佳代子	箕面市立第六中学校
上田 敦子	箕面市立萱野東小学校	菊池 史子	箕面市立第六中学校
上野 真美	箕面市立萱野東小学校		
前田 尚子	箕面市立萱野北小学校		
増山 豊子	箕面市立豊川北小学校		
三宅 美典	箕面市立豊川南小学校		
霧渡 晴美	箕面市立中小学校		
升谷 美帆	箕面市立中小学校		

<スーパーバイザー>

大阪教育大学 教育学部 国語教育講座 住 田 勝 准教授

書き手になって読む、読み手になって書く、そして再び……

住田勝（大阪教育大学）

● 「人」とつながるための力としての「読解力」

言うまでもないことだが、すべてのテキスト（物語、説明的文章など）には、それを作った人、書き手（作者、筆者）が存在している。誰も書いていない文章など存在しない。こんな言い回しから、至極当然のように帰結するのは、「読む」ということばによる営みは、文章の向こう側に必ず存在している「書き手」という「人」とコミュニケーションすることを意味する、ということである。書き手と読み手のコミュニケーションという言い回しはしかし、少し誤解を招きかねないところがあって、書き手が言いたかったことを、できるだけ正確に、正しく、漏らさず、そのまま、読者がうけとる、といった、最も古典的なコミュニケーションモデルに回収されてしまいかねない。

読む営みが、作者や筆者のメッセージの従属的な受け取りではなくて、読者による積極的な、主体的な意味構築なのだという考え方が、少なくとも 1980 年代以降の国語教育の読解指導のメインストリームになっている現状からすると、私のこの提案は、とても復古的な色合いを帯びて理解されるかも知れない。

その誤解は解いておきたいと思う。書き手のメッセージを、正確に、厳密に受け取る読解力など存在しない。言語という伝達システムは、そんなに厳密な情報伝達能力を持たない。とってもいい加減なシステムなのだ。極端に言えば、誰かのメッセージを正しく受け止めることも、自分のメッセージを正しく相手にとどけることも、絶対に不可能なのだ。という言い方をすると、これまた別の誤解を生んでしまうかも知れない。しかしここで強調しておきたいのは、このことである。人は誰かのメッセージを正しくなど受け止められないし、正しく伝えることもできないのだと。私たちは、ことばというあいまいでいい加減なシステムに乗っかって、自分なりに、まとまりのある、一貫した「解釈」を作り上げることばの主体なのだ。

● 書き手になって読む

さて、そのときに「作者」の問題である。

物語や説明文を読んだとき、それを意味のある一貫した構造体として見ていこうとする営みが読むと言うことだと述べたが、そうした文章が一貫していて、何らかの方向に向かってしっかりした仕組みや仕掛けを持っているからこそ、私たちはそれを筋道の通ったまとまりとして認識する。一つの作品としてそれを楽しむことができる。物語や説明文の、書いてあることの情動的側面だけを拾い読みするのではなく、どのようなことばが選ばれ、組み立てられ、つなぎ合わせてあるのかという、ことばの使われ方、つまり「表現」としての言語を読み取ろうとしたとき、つまりそれをこれまで何度も「構造的読解」と呼び、それを可能にする、テキストの仕組みや仕掛けに反応する能力を「構造的読解力」と名付けて、この 1 年、それを育てる授業の姿を求

め続けてきたのだが、そのような「表現」としての物語や説明文と出会う体験は、必然的に、次のような認識を励起することになる。表現の組み立て、仕掛け、仕組みの発見とその吟味は、当然のことながら、そのような仕組みを仕掛けた、ことばの使い手の存在を読者に気づかせる。最初に述べたように、真空中に自然発生するテキストは存在しない。それをそのように仕組み、工夫し、熟慮に熟慮を重ねた書き手によって生成されたものがテキストなのだ。つまり、私たち読者は、物語や説明文のことばの作られ方を受容することを通して、その向こう側に、作品のことばをそのように仕組んだ主体としての「書き手」＝「作者」や「筆者」と出会うという言い方ができるのではないだろうか。

すなわち、「構造的読解」は、必然的に読者が作品の作り手と出会い、向き合い、対話していくコミュニケーションをそのプロセスにはらんでいるとすることができるだろう。したがって「構造的読解力」という能力もまた、仕組みの向こうに仕組んだ主体としての書き手を発見し、その工夫のわけ、配慮、計画、戦略、苦労、迷い、激しい思い……等々を、彼ら彼女らの言語表現を手がかりに意味づける力を含む、とすることができるだろう。そのような読みのスタイルを仮に、「書き手になって読む」と呼んでおこう。

たとえば、次のような発問で子どもたちを揺さぶってみよう。「世界一美しいぼくの村」の最後のシーンは、ページをめくったところに、なぜたった一行で書いてあるのだろうか？

「その冬、村は戦争ではかいされ、今はもうありません。」という表現は、ヤモやその家族がどのような運命をたどったのか、全く述べてくれない。その文字のバックには、ヤモの家族が、真っ赤に染まった地平線に向かって歩みを進める絵が配置されている。この絵が語り、ことばが語る物語最終場面の衝撃。先の発問は、まさに、物語をこのように終えることを計画し、表現として実行した主体であるところの作者の物語作りの工夫を問い立てている。そして、子どもたちが自分なりに考え、解釈し、それに言葉を以て応えていくとき、その子は、読者なのに、「作者」の立ち位置に立ってことばを紡ぐことになるはずである。その表現がそのような場所に、そのようなことばで置かれることの意味。それは、物語の最後を、衝撃的な一行でとじようとした、作者の物語制作の必然に導かれた工夫の産物である。読者である子どもたちに、書き手のそうした工夫を吟味させ、言語化させる営みを、読解指導のプロセスにしっかりと仕組むこと。それが、「書き手になって読む」力を、教室の中で育てるために必要なこととなろう。

● 読み手になって書く

ことば遊びではないのだが、「書き手になって読む」力を持った子どもは、「読み手になって書く」力もまた、同時に鍛えられていくのではないだろうか。既に述べたように、読解の中で、書き手体験をしていくということは、具体的な文章の仕組みとして結実した「表現」が、なぜそのように編まれたのか、作られたのかを、「書き手」の工夫として精一杯分析し、そして解釈する営みである。その体験は、説明文や物語

の「表現」を、我が「表現」として「生きてみる」行為に他ならない。つまり、読解の営みには違いないが、心のはたらかせ方は、文章表現を編む、綴る営みに近似しているとは言えないだろうか。いわば、読みながら書いているのである。その体験を通して、子どもたちは、自覚的な表現主体としての作者、筆者への寄り添いを経て、彼ら彼女ら自身が少しだけでも、自覚的な表現主体の「場数」を、読解を通してでも経験するのである。そうした自覚的読者としての体験をした子どもたちが、読解したテキストの表現や構成やモチーフを活かして発展的な表現活動をくぐったとき、またそうでなくても、彼ら彼女らが日常的な書く活動において、それは発現するかも知れない。彼ら自身が表現主体となって何らかの言語表現を紡ぎ出す立場に立ったとき、これまでの読解体験でつかんだ具体的な方法を駆使して自身の作文を見事に作成するかも知れない。読解で得た優れた表現方法を、自分の作文活動の場で「活用」する。おそらく、今後10年近くの国語教育のトレンドの中で、今述べてみたような「活用」型の学習活動プログラムの開発はとても重要なテーマになり続ける可能性がある。

しかし、ここで申し上げているのは、そうした指導案の第3次に表現活動を軸とした「活用」編が付け足される、という単純に過ぎるアイデアについてではない。読む営みとは、テキストの向こうにいる書き手と、テキストのこちら側にいる読者との間の、絶えざるコミュニケーションであるという言い方をはじめにした。読む営みを通して、書き手として「生きた」子どもたちは、今度は、書く活動を通して、反対側に回り込む。つまり、「読み手」として書くのだ。読み手になって書く営み。それは、自分が言語表現をしようとしたときに、当然のこととして、その表現を受け止める読み手のことを考えながら表現をする力を必要としている。そして、その力を子どもたちにつけるための唯一の方法は、読解の中で、書き手として読む営みをしっかりと仕組むことなのだ。書き手の苦労や工夫を「表現」を根拠にしながら読み解くことで、そこに浮かび上がってくる、作品が内包する作者との対話を行っていく。今度は逆に、自分が作品を制作するときに、その作品が想定する読者に向けて、その読み手の理解を図り、読み手への説得の意図を鮮明に持った自覚的表現者となることが求められるのだ。なぜなら、読解過程で経験したことは、書き手の表現を吟味することで、書き手がいかに読者（つまり自分）を説得したり、感動させたりするために、工夫に工夫を重ねてきたかを知ることだからだ。書き手のすさまじい表現への慮りを知れば知るほど、自分が表現主体となったときの、読み手への心配りもまた、それに比例して周到なものになるはずだからだ。むしろこういう言い方ができるかも知れない。読者に向けて、意図的、効果的な表現を紡ぎ出す力をつけるための活動を組織するためにこそ、読解の授業が、今までとは違う仕掛けを持たなければならないということである。読解の中で「表現」と出会い、その表現を制作した「表現主体」と出会い、対話することによってこそ、そうした表現から学び得たさまざまな工夫の知恵を、我が表現の中で駆使して、読者を説得したり、感動させたりする子どもたちの「活用」型学習が拓かれてくるだろう。今まで通りの第二次の読解の上に、第三次だけ、どこかの雑誌に出ていた役に立ちそうな表現活動をとってつけたとしても、文字通り、とってつけ

ただの単元が生まれてしまうだけだろう。子どもも教師もともに大きな負担感だけが残し、子どもの主体的、分析的言語力が全く伸びない授業実践が大量生産されてしまうのではないかという懸念が残る。

● そして再び……読む

「書き手になって読む」ことが「読み手になって書く」ことを引き出すというプロセスは、次に、その子が別の物語、説明的文章を手にしたとき、どのような出会いをもたらすだろうか。文章の向こう側に、それを苦勞しながら工夫した「人」を見だし、その工夫を我がことのように受け止めることで、読者へのさまざまなはたらきかけを心に配る自覚的な表現者として活動した子どもは、おそらく、次に手にした物語の冒頭部を見逃さないだろう。説明文の第一文がどのような苦勞、迷い、ねらい吟味の中で紡ぎ出されたのかを思い巡らせることなく読むことはないだろう。すべてがクリアに見える、と言うわけではない。しかし、すべての物語、説明文は読者に向けた表現の工夫に満ちていると言うことを、読者として、そして作者として体験した学習者であればこそ、目の前のテキストの表現の向こうに、それを工夫した書き手の息づかいを必死で読み取ろうとするはずなのである。

● もう一つの「人とつながる」営み

読むことはもう一つの「人とのつながり」を必然的に生み出す。教室で子どもたちは、仲間といっしょに読んでいる。この共同思考という方法は、実は読解活動における本質的なものである。つまり、私たちは、たった一人ではよりよく読むことができないのだ。未熟な読者である子どもたちだけのことではない。私たちは、仲間とディスカッションしながら、意見交流しながらの方が、より深い読解にたどり着くことができる、ということを経験的に知っている。紙幅が足りないので、このことを詳しく述べることはできないが、つまりこういうことになる。読むということは、テキストの向こう側の「人」とつながり、テキストをいっしょに読む仲間たちとつながる。この二重のつながりが豊かに交錯する地点に、私たちが目指す、読解の授業のひとつの姿があるのだろう。

はじめに

昨年度は説明教材について、構造的読解力育成のために文中の場面の組み立て方や言葉に拘って研究を深めてきた。

今年度は物語教材を中心に、作者のねらい「しかけ」を探る研究を進めてきた。

物語の構成とともに、言葉や場面の变化や対比性に着目し、それが及ぼす登場人物の心情や状況の変化について、全体を構造的読解の観点から教材研究し、授業実践力を高めることを目的とする。

I 研究テーマの設定について

全学年を通して物語文は繋がりをもって設定されている。子どもたちの発達段階に応じた国語力をきちんとつけていくには、その点を考慮して取組を深める必要がある。

各教材の作者のねらいとする「しかけ」に迫ることは、物語を読み進めるおもしろさでもあり、教材のもつ構成や言葉や文表現の巧みさを発見できるものともある。

作品を教材研究していくと、繰り返し使われる言葉、色、季節、時間、設定場面等、それぞれが意図されて物語に表現されていることに気づく。情景を表す言葉や文が対比して表現されている場合もあり、物語をたどっていくと、そのことが登場する人(動物)に影響をもつ構成として設定されていることに気づける。

様々な作品に出合う中で、より多くの「しかけ」を発見し整理していくことが、作者のねらいを考え、主体的な読者を育てることになる。

本研究部会は、それぞれの作品がもつ言葉や文章を読み味わいながら、作者のねらい「しかけ」を構造的な視点から読み取る研究活動を積んできた。これらの研究をいかし、実際の授業で児童生徒が作品を読み深め、読み取りの力の習得を図るための授業研究、研究協議を実施した。

II 研究の方法

本研究員は毎年、希望者を募集して組織している。昨年度は説明文について取組んだ。

今年度は、物語文について、構造的読解力育成のための授業づくりを研究した。作品は、小学校1年生から中学校3年生までの9年間を見通したものを選んだ。

小学校6年間、中学校3年間の教材配列は、構造的読解力育成のための繋がりをもった作品ともいえる。授業者は当該学年の教材研究は勿論のこと、各学年のねらいを把握し、この教材でつけたい力をおさえた上で、授業に向けての準備や資料活用が望まれる。

そこで、小学校から中学校までの研究員を構成し、大阪教育大学 住田 勝 准教授を講師にお迎えし、研究員相互での教材研究に取り組んだ。

さらに、授業研究の場を設定し、実践的な取組みの中で、研究してきたことの検証を重ね、児童・生徒が国語の学習に関心をもち、意欲をもって参加できる。授業展開を研究した。

Ⅲ 研究内容

「物語」を中心に小学校低学年、中学年、高学年、中学校という枠の中で子どもの発達に応じた教材を選び、作者の「しかけ」を探り、作品の中に登場する人（動物）の心情の変化、読み手に伝えようとするねらいを、構造的な視点で分析してきた。

その中で、子どもの発達に対応した作品は、教材がきちんと学年に沿って系統立てられていることから、指導者としては、その繋がりを意識した上で授業を組み立てることが必要であることを再認識することとなった。

研究を深めることで、授業者としてより授業力を高めるとともに、児童生徒が教材に関心をもち、読解力習得の幅を広げることをねらいとして取組を進めた。

本年は、年1回の市内教職員への教材研究会（小学校教材）、年2回の研究授業（小学校教材）を設定して、市内の教員にも公開し、構造的読解力の育成を目的とした取組を広げてきた。中学校からは、1年生の教材の取組で、生徒が関心をもち意欲的に読みを深めた実践報告がされた。これらの実践では、学習指導案についての検討も行った。

IV研究の結果

回	日時	内容
第1回	6月2日(火) 16:00～ 17:10	講話○平成21年度「構造的読解力育成のための授業づくり」の取り組みと今後の方向性について ○光村図書3年『ありの行列』、4年『「かむ」ことの手』、4年『白いぼうし』 説明文と物語文から構造的読解力向上を図る
第2回	7月7日(火) 16:00～ 17:10	○同上の内容を物語文に重ねあわせて考え、深める。 ○1年『サラダでげんき』『おとうとねずみチロ』、5年『注文の多い料理店』 ※授業者決定(西南小4年 酒井教諭、萱北小5年 前田教諭)
第3回	8月25日(火) 9:30～ 12:00	○実際の授業研究に向けて、構造的読解力の視点から教材研究 (夏季休業中の授業力アップ連続講座研修として市全体にも呼びかけ) ○授業実践力を図る2年『かさこじぞう』、3年『サーカスのライオン』 6年『やまなし』(光村図書)、中学1年『少年の日の思い出』(東京書籍)
第4回	9月1日(火) 16:00～ 17:15	○授業研究に向けての教材研究 3年『自然のかくし絵』、 3年『三年とうげ』(光村図書)、4年『世界一美しいぼくの村』
第5回	10月6日(火) (14:35～ 17:15	○授業研究Ⅰ(小学校 中学年) ○研究協議(西南小学校4年 授業者 酒井知佐子教諭『世界一美しいぼくの村』小林 豊)
第6回	11月17日(火) 16:00～ 17:15	○構造的読解力育成のための授業実践力向上を図る教材研究 (光村図書)小5『わらぐつの中の神様』、中3『あくしゅ』
第7回	12月1日(火) 16:00～ 17:15	○構造的読解力育成のための授業実践力向上を図る教材研究 (光村図書)小1『春のゆき』、中1『麦わら帽子』 ○12月10日授業研究Ⅱの教材研究 5年『注文の多い料理店』 宮澤賢治(萱野北小学校5年 授業者 前田尚子教諭)
第8回	1月7日(木) 13:30～ 15:30	○前田教諭 授業研究Ⅱ(12月10日ビデオ撮り)の研究協議
第9回	2月2日(火) 14:00～ 17:15	○第六中学校 藤田佳代子教諭 授業実践報告 中1教材『雲』(三省堂) ○1年間のまとめ 来年度の研究テーマについて

国語科学習指導案

箕面市立西南小学校 指導者 酒井 知佐子

1、日時 2009年10月6日(火) 6限(2:35~3:20)

2、学年 4年4組 31名

3、単元名 愛の心をえがいた物語を読もう
「世界一美しいぼくの村」(東京書籍)

4、単元目標

- ・構成や表現に目を向けて内容を読み取る。
- ・叙述から理由を明確にして、話し合い、発表する。
- ・自分の考えや話し合いの要約を書く。
- ・見通しを持ち、自学力をつける。

5、指導にあたって

☆児童について

1学期の初めの印象は、「おとなしいクラス」である。まじめで、与えられた課題はするが、特定の子どもを除いては、自己表現が苦手で、授業中発表するどころか、喜怒哀楽の表情もとぼしいように思えた。女の子の数人の親から友達ができないという相談もあった。また、コミュニケーションが苦手な学習室在籍の子が二人いることもあって、できるだけ人との関わりを持たせようと体育ではペアで体を触れ合っている運動を意識的に取り入れるようにした。他にもエンカウンターなど、自分のことを話したりする機会をとるように配慮した。2学期からはインドネシアから2人の転入があり、週に何時間かは、通訳さんが来てくださるが、後はボディランゲージで対応している。そんな日常であるが、自分から関わりに行く子やインドネシア語の本を持ってきたりする子も出てきて、積極的にコミュニケーションをとろうという姿勢が見られるようになってきた。授業の中では、全員が発言する機会を教師側が設定し、少しずつ発表することへのプレッシャーを取り除くようにしてきた。自分から進んで発表できるようになることを願っている。

☆教材について

アフガニスタンの戦争のことを書いた物語である。一読して、ほとんどの子どもたちは、戦争について書かれた話だと読み取ると思う。平和の大切さについて書かれた物は、今までにもいくつか読む機会を持っているので、戦争に行った兄を待つ気持ちなども感じる事ができると思う。しかし、それだけで読みを終わってしまう子どももいると思うので、より深く

この物語を理解するためと、物語を読み解く道筋を学ぶために作者の物語の描き方にこだわって授業をすすめていきたい。いわゆる構造的読解力を身につけさせる授業としたい。

さて、この教材であるが、根底にあるのは家族を思う家族愛である。ただ、比べ読みをする「一つの花」と違うところは、郷土を愛する気持ちから戦争の悲惨さを訴えているところにあると思う。題も「世界一美しいぼくの村」である。ヤモの村が世界一美しいのではなく、そこに住む「ぼく」にとって世界一美しいのである。また、最後の一文の主語も「村は」である。花が咲き乱れる春のパグマンの村の絵が挿絵として、村が破壊される前に挿入されているのも意図的である。

また、戦争の描かれ方も一見穏やかな活気ある日常生活を描きながら、そこに見え隠れする戦争の影を伏線として入れ、最後に村が破壊されるという衝撃的なものである。作者の思いを伝える伏線を「でも」という接続語を有効に使って伝えている。接続語は、4年生の課題として1年間を通して学習している。ここで、「しかし」ではなく、「でも」を使ったのは、作者がヤモの気持ちによりそって書いているからだと思われる。

構成も今まで物語の型として学習してきた起・承・転・結とはちがい、転・結が合体し、一文で終わっている。そのことで、衝撃性が高まっていて、構成の工夫がある。春を待つ気持ちを裏切り、冬に破壊されるというのも意図的である。また、一文で終わらせているのは、作者の描きたかったのは「世界一美しいぼくの村」で、破壊された村を描きたかったのではないとも読み取れる。

表現に関しては、色使いが鮮やかである。あんず、さくらんぼ、すももと作物は緑の葉の中で、みんな赤い。バザールは色とりどりで、活気を感じさせる。「色さいとくらし」の学習が想起される。とりわけ、「まっ赤なさくらんぼ」と「まっ白な羊」は、象徴的である。活気ある生活と平和への祈りのようなものを感じさせる。

以上のように、作者の描き方にこだわって学習を進めていきたい。そして、この教材を学習した方法を生かして、「一つの花」や他の教材を読み進めたい。

☆ワークシートについて

ワークシートのねらいは、「自学力をつける」と「家庭学習の充実」の2点である。今回は、ワークシートを冊子にしてはじめに配り、家で自学してきたものから授業に入るという試みをしてみる。ワークシートをはじめに全部冊子にして配るのは、子どもたちに単元への見通しを持たせるためと、次に物語教材を読み解く時の道筋の一冊として残すためである。この冊子の視点をガイドとして「一つの花」および、自分で選んだ本を読み解く活動を組みたい。

本来、一人読みは一人でできる学習なので、自学出来るはずである。しかし、一人読みのところを家庭学習にするとやってこない子や、やってこれない子がでてくるのが予想される。それで、ワークシートに入る前に音読と本文への自由な書き込みという宿題の日を数日とる。音読の宿題のチェックは今まで保護者にやってもらっていたが、今回は自己や物語への気付きを音読後に自分で書くことにして、自分でチェックし、自覚化させる。また、子どもたちの書いてきた書き込みは毎日興味深いものをいくつか紹介することにし、物語の見方を他の子どもからも学ぶ機会にする。それでも、このような手立てだけでは家庭学習をでき

ない子の問題を克服していくことは難しいが、子どもにとって意欲がわく授業、読みの力がつく授業を模索し続けることが、解決につながっていくと信じたい。

☆授業形態・構成について

国語の授業であるので、何よりも自分の読みを言葉で表現する活動を多く組みたい。1時間の授業の中で、必ず自分の言葉で話したり、書いたりする機会を持てるようにしたい。

まず、話す機会を全員に保障するためにはグループ活動を上手にとり入れることが大切だと考える。そして、全員に役割を設けたりするなど、傍観者を作らない設定をしたい。また、話し合わせる際に目的をはっきりさせることも大切である。交流なのか、結論を出す話し合いなのかで話し合いの仕方も変わってくる。交流ならば、最後に話し合ったことを要約させたい。結論を出す話し合いならば、結論を出した理由をはっきりさせたい。もちろん4年生の子どもにとって、どちらもとても難しいことなのできちんとできるとは思わないが、私自身も話し合いの要約や理由づけての意見発表を大人になって弱点として認識しているところなので、積み重ねていくことが大切だと考える。

次に書くことであるが、書くことは話すことよりも苦手意識を持っている子どもが多い。それで、授業の中で書く時間を保障していくことが大切である。しかし、日々の授業では読みや漢字学習などに追われ、書く時間を保障するのはなかなか難しい。今回は、一人読みを家庭学習にしたことで生み出された時間を書くことに充てることにした。授業の最後に要約や自分の意見の理由を書いてまとめとする。字数制限を設けたのは、100字のまとまりなどを体感し、意識化するためである。

6、学習計画（全13時間）

第1次 「世界一美しいぼくの村」を読む。（8時間）

- ①通読し、漢字の読み書きを学習する。初発の感想を交流する。
- ②形式段落に分け、難語句の意味を確認する。挿絵を手がかりにあらすじを書く。
- ③物語の構成（起・承・転・結）を考える。
- ④人物関係を図に表わし、家族愛を読み取る。
- ⑤題の意味を考え、郷土愛を読み取る。
- ⑥接続語の働きを考え、物語の伏線に気付く。
- ⑦物語における色の効果を考え、平和への願いを読み取る。
- ⑧最後の一文を考え、作者の思いを読み取る。

第2次 「世界一美しいぼくの村」と「一つの花」を比べて読む。（2時間）

- ①②「世界一美しいぼくの村」の読み方を生かして、「一つの花」を読み、比較する。
（テーマの描かれ方・構成・題・表現など）

第3次 読書会を開く。（3時間）

- ①いくつかの本を読み、話し合う本を選ぶ。
- ②グループで課題を決めて話し合う。
- ③本の紹介文を書く。

7、本時の目標

- ・今まで読み取ったことをもとに最後の一文について、季節・主語・出来事をあきらかにして考える。
- ・叙述から理由を明確にして、話し合い、発表する。
- ・自分の思いや意見を書いてまとめる。

8、本時の展開

	学習活動	教師の指導・支援
導入	<p>本時の目標を確認する。</p> <p>「世界一美しいぼくの村」の最後の一文を考えよう。</p>	<p>紙をはる。</p>
展開	<p>ワークシートに書いてきた最後の一文に関係が深いと思う一文を音読する。</p> <p>グループで、最後の一文を考え、発表する。</p> <p>発表された文について、話し合う。</p> <p>作者の書いた最後の一文を読む。</p> <p>作者がなぜ、最後を一文で終わらせたのかを考え、ワークシートに書く。</p>	<p>全員に読ませる。聞くポイントをはっきりさせる。質問のある場合は、2, 3発表させ、質疑をさせる。</p> <p>全員が話し合いに参加できるように指示する。季節・主語・出来事を選択した理由を必ずワークシートに書かせる。</p> <p>グループの発表役割を決め、できるだけ全員発表させる。</p> <p>グループから出てきた文を黒板に分類する。理由を明確に発表させる。話し合いの後、適切と思うものに手を挙げさせ、自分の意見を明らかにさせる。</p> <p>作者の文を黒板にはり、隣と思いを話し合わせる。</p> <p>書けない人に助言する。</p>
まとめ	<p>シートに書いたものを発表し、物語をふりかえる。</p>	<p>転・結が一文になっている構成にふれる。作者の書きたかったもの(題)にふれる。</p>

国語科学習指導案

箕面市立萱野北小学校 指導者 前田 尚子

1. 日時 2009年12月9日(水) 8時45分～9時30分

2. 場所 箕面市立萱野北小学校 5年1組教室

3. 学年・組 第5学年1組(30名)

4. 単元名・教材名 表現のおもしろさを考えよう
「注文の多い料理店」(東京書籍)

5. 単元目標

- ・表現の工夫や登場人物の心情の変化について読み取る。
- ・叙述に基づきながら自分の考えを書く。
- ・物語から感じたことや考えたことなどを話し合い、理解を深める。
- ・学習の振り返りをし、自学力をつける。

6. 指導にあたって

☆ 教材について

本教材は、「戸」と「言葉」の繰り返しの構成によって、テンポよく、わかりやすく物語が展開するので、児童にも理解しやすいと思われる。

次々に出される料理店の注文に対して、勝手な解釈で納得している紳士たちの様子に、同化してしまうのではなく、少し違った自分の手ごたえを感じてそれと比べながら読み進めることもできそうである。

何事も自分たちに都合よく正当化して考える自己中心的な人物として描かれている二人の紳士が、「風がどうとふいてきて」不思議な世界に迷い込み、身に着けている「文明」を一つ一つはぎとられていき、最後には泣くことしかできない思いを体験する。紳士たちの物語の最初と最後で変わったところ、変わらなかったところについて考えさせることで、文明社会に対する作者の思いも想像しながら、自分たちの感じたこと意識させたい。

また、「かさこじぞう」や、「三年峠」とは違った書き出しや、人物設定を紳士の会話から伝えようとしている工夫、繰り返される「戸」の色や、言葉の変化、紳士が一人ではなく、二人いることでの話の展開など、物語を楽しみながら気づいていきたい。

☆ 児童について

本学級では、決められたことをきちんとこなそうと努力をする子どもが多い。反面、できなかつたり、しなかつたりすることに対して、自分にも他人にも厳しい。また、自己表現が苦手で、周りに気を使うあまり自分の意志と反対のことを伝えてしまうか

のような発言になったり、いろいろな気持ちを、黙って表情もなくためてしまったり、表現するまでに時間がかかったりする子が多い。発言をよくする子どもの中にも、場の状況とかみ合わずに発言を控えてしまったり、発言をしすぎたりを繰り返す子もいる。

全員が発言する機会や、一度文章にしてからの話し合いや、グループでの話し合いを行い、発言しようと試みる子どもが今増えつつある。

まだ、自分の感覚だけで意見を言ったり、文章を見ないで一人で考えていたりする子どもが多いので、文章をきちんと読むことを目標に、書き込みのワークシートを利用し、それをもとに多くの子どもたちが発言できることを願っている。

7. 指導計画(全21時間)

第1次 「かさこじぞう」と「三年とうげ」を読む。(4時間)

- ①②「かさこじぞう」を読み、物語の形をつかむ。
- ③④「三年とうげ」を「かさこじぞう」と比べながら読む。

第2次 「注文の多い料理店」を読む。(10時間)

- ① 通読し、初発の感想を交流する。
- ② 難語句の意味を確認する。起・結を中心にあらすじを書く。
- ③ 7枚の「戸」を書き出し、まとまりを考える。
- ④ ~⑤⑥⑦⑧⑨
 - ・書き出し・二人の紳士の会話や行動に着目し、その人物像を読み取る。
 - ・戸に書かれている内容と、それに対する紳士の反応について読み取る。
- ⑩ 物語の始めと終わりの、紳士の変化を読み取る。
- ⑪ おもしろいと感じた表現や工夫を見つけ発表しあう。

第3次 「一枚の地図から」(7時間)

- ① 物語の構成・設定を考える。
- ②~④ 物語を書く。
- ⑤⑥ 読みあい、感想を書く。
- ⑦ 感想を発表しあう。

8. 本時の目標

- ・書き出しの条件設定を読み取り、どのようにして物語が始まるかを考える。
- ・文章をよく読んで書き出し、理由を明確にして話し合い、発表する。

9. 本時の展開

	学習活動	教師の指導・支援
導 入	○本時の目標を確認する ・書き出しの条件設定を読み取り、話の始まりを味わおう。	<ul style="list-style-type: none"> ・物語の始まりの条件 ・時・場所・登場人物・人物設定
展 開	○第一場面を朗読する。 ○ワークシートに書いてきたことをもとに、条件を確認する。	<p>自分の書いてきたものを、確認しながら読ませる。</p> <p>各班一人ずつ発表させる。わからない時も、そのことを伝えたらよいことを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時（ ） ・場所（だいたひ山奥の・・・） ・登場人物（二人の若い紳士） ・人物設定（二人の会話の中から読み取る）
	○物語の始まりはどこからか、話し合う。	<p>「ある年のおおみそか」「ある秋の日」のような言葉は、どこか、考えさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で、まず書き込み、グループで話し合いをさせる。 ・グループごとに発表 ・ ・人物設定の二人の会話は、71 ページの部分も入っていてもよい。
ま と め	○今日の学習の振り返りを書く	書き出しの条件が物語が進むにあたり、どんな効果を引き出しているか振り返りながら読み進めることを確認する。

「構造読解 実践報告」

平成 22 年 2 月 2 日
箕面市立第六中学校
1 年国語科 藤田 佳代子

中学校 1 年生国語教材（三省堂）

単元「雲」

作者 あまん きみこ

去る 1 月 7 日の構造読解の研修中、意見交流の際“ひょうたんから駒“の成り行きで、図らずも今回、「構造読解の授業の実践報告」をさせていただくことになりました。この報告は“限られた授業時間数（3 時間 30 分）の中で、何とか実りある取り組みを！”と考へ、なおかつ、3 学期始業式明けすぐの“学力テストに『雲』を組み込むべく”、「苦肉の策」として実践した結果であるということ、最初にお断りしておきたいと思います。

（本来なら、6～7 時間計画で、取り組むべき単元です。）

したがって、先生方にご報告させて頂くほどの内容があるかどうか、私自身、戸惑いを覚えながら、ここに拙い実践例を述べさせていただくこととします。

初読（音読するだけで 35 分を要す。）の段階で涙ぐむ女生徒の姿も見受けられる一方で、「先生、何のこと？意味わからん。」という生徒の存在もありました。分からないと言った生徒に補足説明をしたところ、他の生徒からも質問が相次ぎ『これはいけるのでは！？』と漠然とした手応えを感じました。世間一般でいうところの微に入り細に渡って説明する丁寧な授業をする時間がないなら、もう構造読解の方法で、ポイントをついた指導法を展開するしかないと考えました。ほぼ、ひらめきのような感じでザックリとした指導案を立てて、生徒の反応を見ながら、手探りで授業を進めた次第です。

第 1 限——テスト返しの後、クラス全員で通読（35 分）

第 2 限——①あまん きみこさんの作者紹介と作品紹介

図書館の司書の先生に集めていただいた本をブックトークで提示。

②第 1 段落のみ読んで、作品の背景と導入的な話、及び簡単な読み取り。

③「**小学校時代の国語の授業を思い出そう！**」という言葉かけと共に、

物語の最初に出てくる構造読解の基本形を言わせる。

登場人物・時間・場所・舞台（場面）、関わり

④「構造読解」という言葉を板書し説明。次時の予告

「構造読解」という言葉にとっても敏感に反応し、興味、関心をそそられた様子。(背伸びしたい年頃の成長欲求を上手く刺激できたように思います。「内心、『“そんな難しいこと嫌や！知らんし……！』といわれたらどうしよう？」という懸念も持っていました。)

第3限——①作品の特色について説明

情景描写の巧みさ

(1 番見つけにくいものを例として説明)

視点について

(第4段落を例にとり、物語を語る視点について説明)

②語句説明

③自由に情景描写の上手だと思った部分を見つけさせ、理由も言わせる。

→板書

ヒント例 p178・10行目 『忍び寄る』

第4限——①「キーワードを探そう」

何回も出てくる言葉——作者の意図はどこに？

普段の授業であまり発表できていない生徒が嬉々として「先生、俺、見つけたでえ〜」と誇らしげに発言したことが起爆剤となって、私たちも負けてならじと、あちらこちらから、手が上がった。

※カササギ (初め・中・終わり)

※黄色いリボン (4回)

※おにぎり (7回)

※飛ぶ (14回)

※鳥

こちらが、軌道修正しなければならない程、生徒が必死に数えはじめたので、変な盛り上がりにはブレーキをかけるべく、「鳥」は数えませんでした。
--

②それぞれのキーワードが、どんな働きをしているか？

板書しながら、生徒の考えを吸い上げ、適切な言葉でまとめて意見の交通整理をする。

- ・ 生徒同志の聴きあい
- ・ 生徒の感じたことを、自由な表現でクラスみんなにわかるように話させる。(誰の意見が一番共感できる?)

③まとめとして、大阪府立図書館並びに箕面市立図書館の本をブックトークの形で紹介。予め付箋をつけておき、刺激の強いものや残虐なもの（南京大虐殺など）教室で見せるのにふさわしくないと考えられるものは排除しました。

→「まだ、未成年なので、教師の主観による情報の操作をしました。大人になったら、自分で色んな資料にあたって、自分なりの見解を持てる人になって欲しい。」という言葉と共に。

④資料を鵜呑みにするのではなく、様々な資料を冷静且つ客観的に読み取ることの大切さを訴える。

→情報の取舍選択の難しさを伝える。

⑤まとめとして、教師自身の言葉で全体像を語る。

原題は「白鳥」という題名で書かれ、最初は子ども向けのファンタジーとして描かれた。

しかし、作者の中で、推敲が進むにつれ、書き改められた題名は「雲」となり、リアリズムの追究に焦点をあてた筆致となっている。（書き換える中での作者の苦悩にもふれた。）

授業を振り返り、教師自身の正直な感想を語る。

冬休みの勉強の仕方としてアドバイスしたのは、

「毎日1回は読んで、話の内容を頭に入れておいて」ということだけでした。

おわりに

物語の構成とともに、言葉や場面の変化や対比性に着目し、それが及ぼす登場人物の心情や状況の変化について、全体を構造的読解の観点から教材研究し、授業実践力を高めることに一定の成果をえることができた。今後、発達段階に応じた読解力を育成していくためには、どのような学習ツールが必要か。効果的な教材開発を通して「授業づくり」を展開していきたい。構造モデルを意識化した授業実践力向上についての研究を深める必要があると考えられる。