

平成23年度（2011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）

国語科教材において、学年や発達段階に応じた構造的読解力を育成するため、どのような作者の仕掛けがされているのか、文章中の構成、言葉の対比、登場人物の状況や心情の変化に着目し、学習ツールの開発を中心に研究する。

### <研究員>

山下 景子	箕面市立箕面小学校	増山 豊子	箕面市立豊川北小学校
久多里 知美	箕面市立萱野小学校	大森 奈都美	箕面市立中小学校
滝口 哲司	箕面市立北小学校	増田 陽佳	箕面市立豊川南小学校
川畠 寛明	箕面市立南小学校	前田 尚子	箕面市立萱野北小学校
重本 佳代子	箕面市立西小学校	渡部 洋子	とどろみの森学園 (箕面市立止々呂美中学校)
渡辺 信一	箕面市立西小学校	酒井 知佐子	彩都の丘学園 (箕面市立彩都の丘小学校)
仲上 健司	箕面市立東小学校	楠田 麻衣	箕面市立第一中学校
新居 達	箕面市立東小学校	湯田 周作	箕面市立第二中学校
青木 俊彰	箕面市立西南小学校	甲良 厚子	箕面市立第三中学校
山下 泰平	箕面市立西南小学校	富川 英子	箕面市立第四中学校
吉川 喜久子	箕面市立萱野東小学校	石走 海景	箕面市立第五中学校
上野 真美	箕面市立萱野東小学校	松下 達郎	箕面市立第六中学校
上野 詩織	箕面市立萱野東小学校		

### <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

## **はじめに**

本研究は、小・中学校の物語作品を中心に、作品の構成とともに、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を目的とする。

昨年度は構造的読解力育成のための授業づくりに向けての、学習ツールの研究を深めてきた。

今年度は、小学校では本格実施、中学校では来年度実施される新教育課程における構造的読解力育成のための授業の開発研究を進めてきた。

## **I 研究テーマ**

新教育課程における構造的読解力育成のための授業の開発

## **II 研究の方法**

本研究員は今年度、各校より1名以上の選出に加え希望者を募り、組織している。昨年度は学習ツールについて取組んだ。

今年度は、新教育課程における、構造的読解力育成のための授業づくりについて研究した。作品は、物語作品を中心に小学校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

回	期日	時間	備考
第1回	5月10日(火)	16:00 ～ 17:30	講話「平成23年度の取組みと今後の研究の方向性」 説明的文章の学習指導の開発
第2回	6月21日(火)	16:00 ～ 17:30	新教材の授業開発について 小3「海をかつとばせ」 小5「のどがかわいた」
第3回	7月5日(火)	16:00 ～ 17:30	教材を選定し、分析研究 小6「やまなし」 中3「故郷」
第4回	8月9日(金)	9:00 ～ 12:00	教材の間のつながり 中1「空中ブランコ乗りのキキ」 小6「海の命」 小2「スイミー」
第5回	9月6日(火)	16:00 ～ 17:30	小3「わたしと小鳥とすずと」、「みいつけた」 小6「生きる」 中1「朝のリレー」、「ウソ」 中3「初恋」
第6回	10月4日(火)	16:00 ～ 17:30	授業案の検討 低学年「だってだってのおばあさん」 中学年「三年とうげ」「初雪の降る日」 高学年「わらぐつの中の神様」「海の命」 中学校「故郷」
第7回	11月1日(火)		中止
第8回	12月6日(火)	16:00 ～ 17:30	研究授業VTRを視聴しながら、協議 中3「故郷」
第9回	1月6日(金)	14:00 ～ 16:00	3学期の授業案の検討
第10回	2月7日(火)	14:25 ～ 17:00	授業研究「トロッコ」 研究協議

## IV 研究の結果

### 1 平成23年度の取組と研究の方向性

- ・小学校の新教育課程、新教材（物語、説明文）の対応。
- ・系統を意識した構造的読みによる、教材開発。
- ・伝統的言語文化の小・中学校の展開。

### 2 説明的文章の学習指導の開発

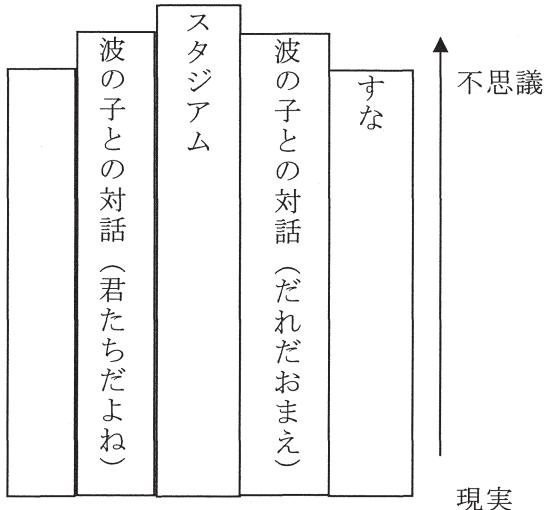
—「ビーバーの大工事」の全体構造をとらえる学習指導の提案を通して—

- ・1、2年生で学んだ物語や説明的文章を振り返り、分類する。
- ・冒頭と結末を手がかりに、文章全体の構造を大掴みする。
- ・説明的文章の冒頭と役割を理解する。
- ・意見・感想

### 3 「海をかつとばせ」（光村図書3年）

- ・音読 いろいろできる教材
- ・学習の手引き（P77）で、丁寧に場面分けがされており、やることがで  
きるようになっているが、部員で段落分けをしてみる 文がタイトルに  
なっている 昨年やったことを比較する（算数のよう） 「名前をみ  
てちょうだい」（小2）、「世界一美しいぼくの村」（小4） タイトル  
コールされる作品 それでは「海を～」は、どこでタイトルコールされ  
たのか P75 「のどが～」も同じか 自立した読み手へ 読める子ども  
を育てる
- ・どこまでを冒頭部とするか 8行目わたるの紹介～海に行くまで P6  
6からは特訓が始まるので 5行目まで「」が入るところは意見が出  
ているので 活動のきっかけ 6行目から行動 わたるの気持ちが出  
てくるから 結果 P66まで入れたい「砂浜にかけおりた。」砂浜がファン  
タジーの入り口
- ・物語の頭と尾を意識する フレーム構造と解釈する 「クビナガリュウ」  
P77でも出てくる 「寒さで耳がいたい」も引き離されない 「も」で  
つながっているネガティブさが克服される 前振り 複線 わたるの  
決意が克服されていく
- ・「わたる」という人物をおさえる（2年生で既習学習）どういう目的意  
識を持った人物か 野球を始めたばかり→練習しなければならない（必  
然化） 2年時、「スイミー」（光村）で徹底している
- ・「今はまだベンチ」「夏の大会のころまで」いつの頃か（重要） 今  
から（1月）入部 時間的なひろがり それ以外わたるの手がかりはな  
い（「スイミー」「ごんぎつね」「スーザンの白い馬」）今年から入部  
して、強いねがいの少年（どうしてもおさえておきたい）
- ・「最初の日」「次の日」は無い 1日しか描かない意味 なぜ66回か  
クライマックスが来る「最近の日」でくぎり
- ・疑問 「男の子」はだれだったんだろう 演出のされ方は、しあげ「そ  
のとたん～」入り口はわかっているが、出口はどこか。出口をきっちり  
させる。 P75 L1 はなぜか

- ・素振り→波と子→スタジアム



- ・P71「かっとばせワタル」はなぜ 折り合わせの線対称構造 「空中ブランコ乗りのキキ」と同じ

#### 4 「のどがかわいた」(光村図書5年)

- ・イタルとミッキーの関係からわかったところ 人物関係を考えていくと面白い
- ・キーワード 複数 とても多いのが特徴 寄宿学校もの「ハリー・ポッターハー」等 多数 (一人をめぐる大多数の寝食をともにする関係)
- ・「のどがかわいた」はどこにでてくるのか P21「のどがかわくと」最後に「のどがかわいたな」がクライマックス 初発から見つけておく
- ・冒頭はどこまでか P18 L 4まで 4人の設定と「ある日」 4人の紹介の仕方 (なぜこの順か) おもしろさを考えてみる エピソードの順序性「水を飲んだぼく」←→理解されない人物
- ・ミッキーとイタマルとの関係の変化 冒頭「ある日」①ミッキーは「同じのどのかわきを知っている」「ある日」②ガラリア湖のエピソード 開かれていくエピソード 開かれていくプロセス 場面相互に人物をからませながら
- ・「これでオチているのか」 一人称で未来のことを語って終わっている今までの作品と比べながら「今までの話はどう終わった?」これからは、復習していく国語の授業をおこなう 教師として人物像を整理する

#### 5 「やまなし」(光村図書6年)

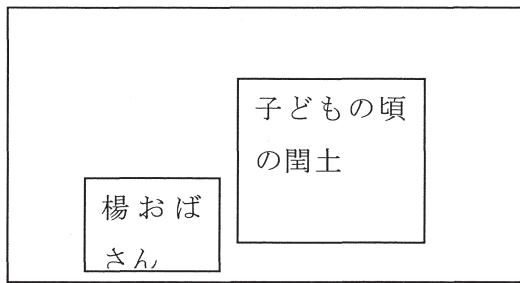
- ・最終学年の「やまなし」と「故郷」(中3)をつなぐ
- ・資料「イーハトーブの夢」も教材である
- ・音読(住田先生)の後、教材分析(気になったこと)
- ・登場してくるカニ、兄、魚 底の方から見ている 鑑賞 色がたくさん出た(渡部)
- ・鉱物を例えにして表現している カニが学んでいく こわい目、楽しいこ

と、物語 楽しむ表現（甲良）

- ・石に対する無機物にフェティズム
- ・子どもたちは意味がわからない 幻想的で美しい
- ・必ずしも明確に表されていない かつてクラムボンの正体さがしをしていて、わからないものはわからないという結論に至った 読みの力の弱い子は振り回される 早い時期から死を読ませる 生きることの秘密
- ・前回は比喩でした 擬態語、擬声語にこだわってきた セリフのやりとりを見ると 平和な風景の一部分 冷静に見ると、5月は意味深 12月は普通 大人っぽい 比べる視点
- ・「二枚の幻灯」とは、2シーンあるということ 6年なら今から身構える 6年でなかなか入っていけない はっきりかっちりしない 入りにくい子が少しでもいたら、しきけは開発しなければならない モヤモヤ 着地点 切り込み口
- ・幻灯=現代のムービー映像作品 二つの作品を上映する（意識的）「ゆきわたり」も中に幻灯が出てくる 「わらぐつの中の神様」の額縁構造 二通りの読み
- ・5月と12月を比べる 5月が長い 12月に無いものを見つける 5月は二つに大きく分けることができる 場面が変わる P104 L12 に谷川の光が入るタイムラグ 光のあみ
- ・12月：月光→月光へ 同じ 5月：青白い→日光 5月の「暗い」「明るい」を似ているところと違うところで比べてみる
- ・クラムボンの会話 5月を包むのは「生き死に」 クラムボンは再び出てくる 繰り返し生成される 命の循環 魚は戻って来ない 不可逆的
- ・12月の方がたくさん描かれているところ やまなしを追うところをくわしく書いてある 5月かわせみ 12月やまなし 「なんで、やまなしなんだろう。」 搖さぶりをかける 「やまなしが好きだったから。」 は× なぜ5月と12月か。（「オツベルと像」ラベリングをコントロールする）
- ・先に伝記を読んで、「やまなし」を読む 「なんで5月、12月か？」また5月 循環することを示唆する P98 示唆するように語りの力で世界をつくっている 5月 生の秘密に命の神秘性、12月ふつうのかにの兄弟の話。比較する。

## 6 「故郷」（三省堂3年）

- ・どちらが「わらぐつの中の神様」の構造に似ているか。
- ・額縁の厚い構造

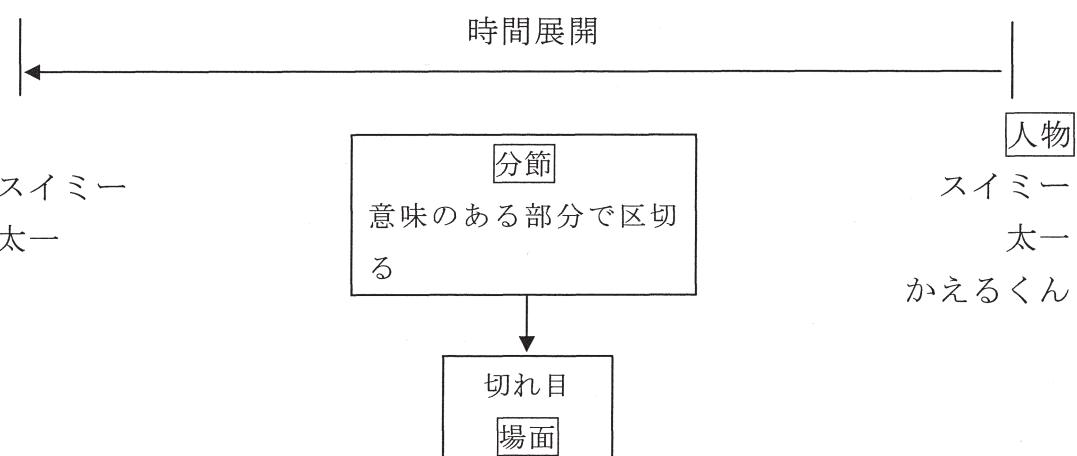


二つの回想

- ・現在と過去がコントラストに表現されている。
- ・登場人物をおさえる。「だれが出て来た？」→関係図化 一人物関係を押さえながら、読んでいく。「故郷」に至るまでに、いくつかの重要な役割を持った人物をおさえなければならない作品。1年「空中ブランコ乗りのキキ」物語の中で人物がどう関与していくか。2年「走れメロス」細かい脇役がたくさん出てくる。主人公に影響を与えていく脇役たちをさぐることによってつながっている。小6なら「海の命」。2人の漁師の死を描きながら、3番目の主人公の生き方が試されている。物語の展開の中で、複数の人物が絡み合いながら出てくる。小2の「スイミー」に極似ている構図を持っている。
- ・二つの回想シーンが入っている。現在と過去という回想と今のコントラストを成しながら展開していく。
- ・主人公「わたし」が、場面を構成している。「わたし」がどのような思いで故郷と向き合っているのか。情景描写によって見事に表している。小学校では、「ごんぎつね」、「大造じいさんとガン」、「海の命」。情景描写を心理描写として読むことは、繰り返し学習してきている。小学校教材とつながっている。
- ・母とのやりとりで物語が進んでいく。母が常にゲイトウェイになっていることが重要。
- ・「郷土」を通した美しい故郷が脳裏に浮かび上がってくる。

7 「空中ブランコ乗りのキキ」(三省堂 中1)、「海の命」(光村図書 小6)「スイミー」(光村図書 小2)

- ・教材の間につながりを見つけていく。(具体的にイメージする。)
- ・「スイミー」と「海の命」が似ている。「空中ブランコ乗りのキキ」につながる。「スイミー」は小学校的な文学の出発点。子どもたちが同化体験をする。(作品に)寄り添う読みを始める教材。
- ・「海の命」や「やまなし」は小学校文学の到達点になる。
- ・作品構造は共に、至極似ている。「空中ブランコ乗りのキキ」は文学作品の中学校教材。
- ・物語の基本構造。



- ・主人公がいなくなるタイプ「サーカスのライオン」、「空中ブランコ乗りのキキ」 消失、退場等。存在感はある。
- ・変わるものと、変わらないものがある。時間を設定する。
- ・最後の表現は「生涯」を扱う。

8 詩教材のつながり

(1) 「わたしと小鳥とすずと」

- ・詩は順が逆。最後、逆回しで「わたし」を最後に、気づいている「わたし」。順番表現の特徴。
- ・「わたし」という存在を通して、常に比べる基準は「わたし」。1連と2連を比べると。感想を交流し合う(その作品の持つ特徴をつかみながら)。
- ・三連詩は、三つ目に変化がある(必ず。「三匹のこぶた」、「がらがらどん」等)。いろんなところで否定の繰り返し。否定と逆説。出来ないことばかり言っている。(ネガティブ→ポジティブ) ペシミスティック。肯定だと詩になりにくい。ネガティブな作りから、取り上げている。

## (2) 「みいつけた」

- ・新教材。1年生の説明文で見つけた時の喜びと感動。「い」がある意見。嬉しさ、喜び。
- ・1連（きれい）と2連を見ると乱れている。金子みすゞと違うところ。冒頭と結末（タイトルと締めくくりで比べる）。似ているが違う。
- ・3行同じ脚韻。前半と後半の違うところ。
- ・1連「なみ」と「むし」、「たね」と「くも」近影。遠近感。距離のチャンネル（それぞれの持つ素材がちがう）。2連は？金子みすゞの場合は明解。1連とはちがうものを。2連でリズムがブレイクする。1連と2連が違う基準で選ばれている。くらべ読みのチャンス。

## (3) 谷川俊太郎「いきる」と「朝のリレー」

- ・小6と中1の関係。
- 「海の命」>「龍」、「平和のとりでを築く」>「くじらの飲み水」
- ・中1は入門教材。「朝のリレー」は取つき易い。「カムチャッカはどんなところ？」、「なぜ『キリン』？」
- ・4 4 2 の形式。1連、2連は同じパターン。3連は少し違う。
- ・1連「若者」（寝ている様子）－「娘」（朝）、2連「少女」（夜）－「少年」（朝）
- ・同じ事をして意味付けをしている。
- ・「守る」とは？「○○するのだ。」「○○なのだ。」的な文。意見主張メッセージがはっきりしている。タイトルが出ている場所。

## 9 授業研究「故郷」（別紙資料1）

研究授業VTRを観聴しながら、協議

- ・生徒たちが「故郷」の世界によく入れていた。長い文の中で、よくつかんでいた。お互いの感想や紹介をよく聞いていた。授業者が発問したところにすぐ目がいく。3年生が素直な態度。授業者も新任時、1年生からみている。
- ・しあけとしてのカメラワーク。「引く」と「ズーム」でカメラマンになつたつもりで。「はいカット！」の声かけがよかったです。
- ・「ペア学習」の有効さ。よく意見が出ていた。「ペア学習」から対比を考えていく手法よかったです。
- ・子どもたちの動きのある授業だった。
- ・小学校とは違う、じっと受け止める学習態度。学習に食いついていた。ホームルームも活発。大切にされている。

- ・板書については、ノートをとらせる時間を取り。しっかりとノート指導をする。小学校ではどうか。
- ・「回想の入り口」を見つけよう。つまり「構造の入り口」。本当は対になつていらない。
- ・「私が待ち望んでいた。」「本当に会ったかった（故郷）」シンボリックに「故郷」と手を切っていく。
- ・子どもたちは、シャープに対比を取っていた。「なぜここにあるのかな。」二つを読み比べなかった。
- ・小学校的なアプローチ（P110～P112）二つを黒板上に提示する。中学校の先生の中には、初めてフラッシュカードを使用した。
- ・中心人物はだれか。確認する。一人称「わたし」、どんな人物か。立ち位置は。「わたし」と…。全て繋がるはず。他に中心人物はだれか。「〇〇」と…。「昔は…」ペアにしてみる。入り口→出口。

## 10 研究員による教材分析 授業プラン

### （1）「だってだってのおばあさん」（光村図書1年）

（研究員：酒井、前田、増山、松尾）

- ・佐野洋子作。98歳のおばあちゃんとねこの物語。「だって～」の言い訳で魚釣りに行けないおばあちゃんが、5本のローソクから5歳になる話。今までになかった新教材。
- ・題意から、「だってだって」から言い訳？幼児性？人物読み取れる。「ずっとずっとたいすきだよ」に似ている。協調と読み取れないか。
- ・冒頭の場面設定。おばあちゃんとねこの行動がシンクロしていない。
- ・中。気持ちは通い合っているが、行動が伴っていない。
- ・「だって」は否定的。年齢を根拠に言い訳をしている。子どもたちに意識づけしたい。年齢が彼女の行動設定の根拠。
- ・「5本」という暗示になってきている。なぜ5歳で、ねこと同じか。
- ・5歳であることが肯定的になってくる。つながっていく。導き。
- ・おばあさんの行動の転機。「なぜ」の繰り返し。
- ・最後はねことのシンクロで終わる。場面設定。

### （2）小学校2年「スイミー」、「お手紙」、「スーホの白い馬」

（渡辺、上野詩、緒方）

- ・「スーホ～」馬頭琴の確認から始まる。

- ・スーホの紹介。貧しさを押さえる。
- ・場面設定。白い馬との出会い。エピソード。
- ・物語の複線を押さえる。
- ・2場面「おとのさま」押さえる。3場面「馬が逃げたこと」を押さえる。
- 4場面「馬が死ぬこと」押さえる。「スイミー」「お手紙」との共通点。
- ・キーパーソン。「マグロ」「かたつむりくん」—「おおかみ」「とのさま」話が動く。深くなる。
- ・「スイミー」泳ぎがうまい。「スーホ」歌がうまい。人物設定。つながりの話。

(3) 小学校4年生「ウナギのなぞをおって」

(滝口、益田)

- ・NHKのドキュメンタリーにおもしろいものがあった。
- ・ウナギは淡水魚。孵化はマリアナ諸島。なぞが多い。台湾から見つかった。
- ・筆者は30年に渡って、追い求めている。物語としても読める。
- ・2学期に「アップとルーズ～」写真と説明文の前に、3年生「すがたをかえる大豆」、1学期「動いて、考えて、また動く」を学習する。図の使われ方、書きぶりを見る。

(4) 小学校5年生「わらぐつの中の神様」

(山下景、吉川、川畠、山下泰、大森)

- ・どんな話か。
- ・構成 現在→過去→現在
- ・まさえとおばあちゃんの関係 親子のつながり。命のつながり（話す丁度いい機会）
- ・おみつさんの性格=わらぐつの性質を表して。わらぐつを通して、人の見方を子どもに伝えていく。
- ・「神様」をどう思うか。思いや気持ち（精神像）
- ・作者の工夫にも気づかせたい。過去の話の終わり方を、なぜ作者は書かなかつたのか。子どもたちに考えさせては、気づかせたい。

(5) 中学校「トロッコ」

(渡部、富川、甲良、楠田)

- ・情景描写に気づかせたい。小学校では「ごんぎつね」、「大造じいさんとがん」
- ・巧みな物語の描写。
- ・中学校1年生では、「龍」、「空中ブランコ乗りのキキ」など主人公がタイ

トルになっていた。

- ・比べ読みが効果的である。1読目と2読目で、何が見えてくるか。
  - 1読目：大人にしかられる。子どもの世界。
  - 2読目：大人として認められていく。大人扱い。何とかしないといけない。
- ・現在の良平と比較すると。やっぱり戻れない。

#### (6) スーパーバイザーより

- ・「トロッコ」は、「スイミー」と反復がよく似ているが、違う種の作品。「たぬきの糸車」は「おかみさん」と「たぬき」が交代する。類比的。対比的。光村図書は回想することによって、今の自分を認識する。沈んだ気持ち→弾んだ気持ち。もう一步踏み出していく決意。物語ること。
- ・小1→小5→中学校。「トロッコ」は暗い。小学校では出来ない。自分自身の苦しさに打ち向かっていく。
- ・「ウナギのなぞをおって」は探求の歴史をめぐる作品（ドキュメンタリータッチで）。3年生「ありの行列」（ウィルソン）も。
- ・教材はつながっている（説明文も）。時間展開は有ったり、無かったり。ひな型を何回もくり返していく。復習を重ねていくことができる。長いスパンの中で、子どもの成長を見られる。国語は何回もやり直せる（学び直しができる）教科。

### 1.1 授業研究「トロッコ」（別紙資料2）

#### 研究授業について協議

##### (1) 授業者と参観者より

- ・良平から見た大人のとらえ方について、プリント学習で進めてきたが、いつもはたくさん意見が出る。「われはなかなか…」について、お世辞ととらえている子がいた。
- ・従来の授業では、作品中の言葉を探せていた。良平の勘違い「やさしい人たち」  
→良平の思いこんでしまった勘違いととらえなければならない。行った人が必ず帰ってくることを知っていた。）土工に対して、親しい気持ち「思いこみたい。」
- ・名作なので、いくらでも読み取りができる。自分なら、「土工」を比較させる。「大人の良平」と「子どもの良平」を比較させる。語り手を意識させる。

- ・最後になぜ言わなかったのかを考えさせたことは良かった。
- ・語り手は、作者なのか。良平なのか。作品の位置は。  
→語り手について。行間を読み取る。正解はない。語り手（作者とは限らない）は導いてくれる。作品が立体化する。
- ・プリントを集めていることは、良い。
- ・比較はしないのか。  
→7時間目辺りで、土工の比較をしっかりやりたい。前者に軍配。責任感がある。
- ・中学生が、自分で学習する姿に感心。  
→グループ学習は、なかなかできていない。
- ・「行くところまで～わかっていた。」難しい。入り込めるのか。どう関わったのか。小学校でも語り手を扱う作品はある。
- ・なぜ「帰りたい。」と言わなかったのか。  
→最後の文はなぜ。だめ押し。良平の気持ちにより添っているようで、寄り添っていない。良平の思いに冷たい。
- ・緊張感を保って、子どもたちは切り替えができていた。土工の思いを考えさせる。

## (2) スーパーバイザーより

- ・切り込み方が面白かった。「土工にとっての良平」からズレをみる。良平の喜劇、悲劇ととらえる。面白い。
- ・2回目の良平のもくろみを丁寧に読み取らせている。1回目のやり方と2回目のやり方を鮮明に比較する。
- ・P102L10「二度と乗ってみようと～」と L24「一彼はそう思いながら～」違いを問題にするチャンスがあった。トロッコ①（子どもの遊び）とトロッコ②（大人の申し入れ）このアプローチが大切。
- ・「若い2人の土工（見たことがない）」が1つのポイント。本線になるトロッコ（行きつ戻りつ）まくら木。これは重要。
- ・良平の心理ベースで読み進めていくとしんどくなる。
- ・トロッコ①と②を比較だとやり易い。トロッコ比べ。良平のアクセスの仕方。土工。押し方（どちらも良平が真ん中→コントラスト W→M）。対比的に整理しながら、捉えていく。
- ・次は、良平の旅がどうなるか。「われはもう帰んな。」まで続けてやるべき。
- ・子どもたちに考える時間が必要。グループ活動等。例「図に表す」等。アイテム、セリフ、思いを入れる（1 h）。「意図づける（1 h）」。帰ってくる（1 h）。照合する。2重3重のしきけがある。

- ・中学生には「気持ち」だけではなく「ねらい」を考えほしい。
- ・土工の違い。子どもに聞きたい「トロッコ①は必要か？」
- ・語り手は、作者か。良平か。今の良平31歳。8歳の良平。ナレーターはいる。ライブではなく。回想になっている。
- ・最後からみる方法。回想と今（前半）、回想と今（後半）の全体構造。
- ・トロッコ＝使命、仕事 シンボル 「トロッコって何？」
- ・ラスト。帰れない自分。今の良平に響かせていく。うめこまれた「トロッコ（外）の冒険（内枠の話）」。小5「わらぐつの中の神様」の2重構造。2つの分けた回想シーンエリアの持つ作品を比べる。「少年の日の思い出」、「トロッコ」小説の基本構造。小1「ずっとずっとだいすきだよ」から始まっている。

## スーパーバイザーまとめ

### 思考力・判断力・表現力と構造的読解力

住田勝（大阪教育大学）

#### ●学習指導要領改訂に伴う大きな変化

本年度から小学校においては新しい学習指導要領が本格実施された。つまり新しい教科書のもと、いくつかの新しい強調点をもった新しい取り組みが始まっている。

指導要領改訂はそれぞれの教科教育における教育内容の変更、教育方法への新しいアプローチの提案等、教室におけるさまざまな学習指導に大きな影響を与える節目である。こと、国語科におけるそれは、教育内容の変更以上に大きなインパクトは、教科書の改訂に伴う国語教材の変更に起因することが多い。つまり、どんな物語、説明的文章が教材として収録されているかということが、その教科書を使って行われる国語の授業のあり方を、大きく規定するのである。良くも悪くも、国語の授業は、作品としての教材のあり方に依存しているのである。

#### ●教材に振り回される国語科

本年度、箕面市の中学校の先生方を待ち構えていたのは、最も最近で実践的なレベルの問題で言えば、まさしくこの問題。つまり教科書採択を通して、昨年までとは異なる教科書会社の国語教科書が使用されるようになったということである。昨年まで曲がりなりにもつみ上げてきた、教材研究の資産が通用しない、新しい教材と格闘すること。国語科学習指導の改善と開発には、この作業がどこまで行ってもついてくるのだ。

しかし、国語科のたとえば読むことの学習指導を通して学ぶべき内容が、教

科書毎、教科書が変わり、教材が入れ替えられる度に変わるなんて、考えてみればおかしい。その「教材を」教えることが必須であるならば、すべての教科書に同じ作品を教材として載せなければ、学び損なう子どもが生まれるからだ。小2で「スイミー」と出会っていなければ読みの力に重大な欠落が生まれるなんて、どう考えてもあり得ないことだ。

#### ● 「教材を」読み分析することによって「教材で」教えるべき内容をつかむ作業

ここ何年も、構造的読解力部会で検討をし続けてきた「構造的読解力」というのは、実は教材を通して、それぞれの教材を貫いて、言葉の力として身につけるべき読解力の姿を求めようとするためのスローガンだったのだ。すなわち、「スイミー」という作品と出会い、それを楽しむことを通して、その読書経験の中から学びうる、読みの方法とはどのようなものか、という探求である。「教材で」何を学びうるのか、学ぶべきなのかを具体的な教材の分析を通して、一つひとつ確認し、つながりを見つけ、それを学力の系統としてとらえてみようとしてきた。だから、教材がまったく別の作品に変わったとしても、基本的には、教えるべき内容に変更はなく、その内容を教室に実現するための媒材としての「教材」が変わっただけだ。

とはいって、それはあくまで理念的なこと。現実には、今までの蓄積のない教材と向き合うのは、時間も労力もかかる。作品を分析し、そこに子どもたちと出会わせるべしと確信を持つに至る教育内容としての構造を見いだすためには、愚直に教材を読んで、読んで読み抜かなければならないからだ。その意味で、「作品を」読み、そこに感動や楽しみを味わいながらでしか、「作品で」学ぶべき教育内容は見つけられないであり、構造的読解力は、マトリックスに綺麗にまとめられた固定的な学力項目としては、大して意味を持たない運命にあるのだ。

今年度、「構造的読解力育成のための授業づくりに関する研究」部会において、多くの時間を割いて、新しく採択された小学校国語教科書の新教材をとり上げて、一から教材研究を重ねることに多くの時間を割いたのは、国語科学習指導を誠実に進めていこうとするならば避けて通れない道であったと言えるだろう。

#### ● 思考力・判断力・表現力と構造的読解力

今回の学習指導要領の改訂の、大きな変更ポイントの一つに、「思考力・判断力・表現力」の重視というのがある。この三点セットのキーワードは、多くの場合、「言語活動の充実」というこれまた数多く喧伝されてきた指導要領改訂の看板メニューとつながっているのだ。ことは国語科のみならず、各教科指導における言語活動をどのようなものとらえ、どのように「充実」させていくのかという、大きな問題とつながっている。だがここでは、国語科の教育内容としてのこの三点セットについて現時点で考えていることを述べ、今年度の取り組み、また来年度以降の箕面市の学校教育の方向性について私見を述べておきた

い。

### ●言語活動の充実が「はい回る」リスク

この三つのキーワードを三点セットと私が呼んだのは、これらが原理的にも、実践的にも切り離すことが難しい「力」であると考えられているからである。今回の改訂に伴う国語科の授業改善の方向性は、国語科の場合、指導案の第三次に活用的な言語活動を組織するというのがトレンドのようだ。クイズ大会、音読発表会、討論会、ディベート、ポスター作り、新聞作り……。国語科における言語活動とは、読むことがそうした何らかの「表現活動」へと発展することによって担保される。

こうした一見活発で、子どもたちの「やった」感の強い単元構成はしかし、これまでの教育の歴史が既に解き明かすように、活動主義的停滞を生みやすい。つまりにぎやかに活動は生まれるもの、子どもたちのうちに何をどのように学力として形成しようとするのか、大きな活動単元を大きく、大きく作り込んでいく教師の中で、こうした大事なことがすっぽり抜け落ちていくリスクの存在を容易に想像することができる。

つまり、表現活動を組織することで発揮される「表現力」が、他ならぬ読解力としっかりと結び合っているのか、結び合わせることができるのか。このような課題と取り組むために、この三つのキーワードを本当に三位一体の構造体としてきちんととらえておく必要があるだろう。

### ●三位一体の能力

今回「表現力」をわざわざ柱だしてるのは、こうした表現活動が、具体的な「文脈」を要求するからである。具体的な伝える相手がいて、目的があって、具体的な「場」の持つ「様式」があって、つまり自然な言語行為が成立する学習の「文脈」が期待される。

むしろこう言った方が正しいかも知れない。こうした「文脈」が用意されることで、子どもたちは「本気」になる。本気になるということは、つまり、自分の頭で考えること。「ぼくは（わたしは）、こう考える」という言い方をしながら、彼ら彼女らは、真剣に自分の判断を遂行する。つまり、表現力を発揮する「場」を上手くしつらえることが、必然的に子どもたちの主体的な判断力の行使を促進するということである。しかし、自分の判断を、心の内にとどめておくのではなく、それを誰かに表現して伝えるのであるならば、その言語行為には（すべての言語行為には本質的にこれが随伴するんだが）、社会的な責任が伴うだろう。なぜなら、誰かに何かを語る行為は、それがどんなに小さなものであったとしても「社会的実践」だからだ。小さくとも社会に向けてコミュニケーションを挑むのであるから、その考えに「根拠」がなければならぬ。説得を試みるための合理的な根拠が。

その根拠を求める力、根拠ある解釈を生み出す力こそ、「思考力」である。つまり、物語なり、説明文なりを分析的に読む力。これこそが、「構造的読解力育成のための授業づくりに関する研究」部会において追求しつづけてきた構造的読解力である。つまり、構造的読解力が鍛えられることは、判断力の根拠であり、誰かに向けて自分の考えを表現するための基礎なのである。

このように、この三つの力は互いが互いを引き出し合い、基礎付け合う、まさに三位一体の学力なのである。

### ●まず取り組むべきことは何か？

新しい学習指導要領によって進んでいく言語活動の充実。その落とし穴は明白である。表現活動ばかりがコスト高に開発されて、本体である読解そのものがやせ細る授業である。先述したように、表現力は分析的、構造的読解力、それを根拠にした主体的判断力とともに「しか」動かない。子どもたちの中に充分な構造的読解力が上手く育っていない中で、見かけ上の言語活動が盛んに行われることのリスクを考えてみて欲しい。

子どもたちが教材と豊かな出会いをするよう適切な支援を行うこと。そのためには、着実な構造分析の力を育てること。まずもって、そのことを計画的に系統的に行うための取り組みが必要であろう。「構造的読解力育成のための授業づくりに関する研究」部会が、これまで取り組み、果たしてきた役割は、今後ますます重要な意味を持つことになるだろう。

## おわりに

今年度、小学校では新教育課程本格実施、中学校も移行期間を受け、特に小学校では、採択教科書が変わったことも受け、新しい教材の研究を進めることができた。中学校では、従来の教科書の教材であったが、住田先生のご寄稿でもあったように、「教材がまったく別の作品に変わったとしても、基本的には、教えるべき内容に変更はない」ことから、新教育課程で言うところの「思考力・判断力・表現力」とりわけ「言語活動の充実」に焦点化されていくことになるだろう。「思考力・判断力・表現力」をそれぞれ支えるためにこそ、構造的読解力を育成していくことがさらに喫緊の課題とされる。

小・中学校の研究員が互いの教材を研究してきたが、今後も、小中一貫教育の視野も入れながら、学校種を越えた小・中学校の教材分析及び授業研究をしていくことで、構造モデルを具現化する「授業づくり」にこだわっていきたい。子どもに力をつける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。そのために、着実な構造分析の力を育て、計画的・系統的に行うための取り組みが必要である。