

平成23年度 後期（第11期）研究教員

研究報告集録

第 11 号

はじめに

<小学校国語科>

論理的な思考を培う読解指導の工夫
～文学・説明文における読解の条件を探る～

宮古島市立久松小学校
教諭 上田 達大

平成24年3月

宮古島市立教育研究所

目 次

I	テーマ設定の理由	1
II	研究目標	1
III	研究仮説	1
IV	検証計画	2
V	研究構造図	3
VI	研究の経過	4
VII	理論研究①	
1	国語科教育とは一体何か	5
(1)	国語教育と国語科教育	5
(2)	国語科教育の目標、目的とは	5
(3)	国語科教育の変遷	6
(4)	文学・説明文で何を教えるか?	10
(5)	指導技術と学習技術	11
2	国語科教育の問題点	12
(1)	読みに関する基本用語の曖昧さ	12
(2)	「読みの技術」の問題点	13
3	国語科教育に関わる理論	13
(1)	形象理論について	13
(2)	分析的立場と解釈的立場	15
4	思考力と読解力	18
(1)	論理的な思考力とは	18
(2)	読解力とは	18
VIII	理論研究② 実践方法論編（文学・物語や説明文を論理的に読み取るために）	20
0	文学・物語や説明文を論理的に読むとは	20
1	用語の定義	20
(1)	一般化としての用語・方法	20
(2)	用語・方法・原理原則を知る	21
2	文学・説明文を論理的に読解する上で必要な用語	21
(1)	物語を読むために児童と確認する用語	21
(2)	説明的教材を読むために児童と確認する用語	22
(3)	両教材において子供と確認できる用語	24
3	発問と論理的思考	24
(1)	12の指導方略	24
(2)	「発問」とは何か?	25
(3)	発問の分類	25
(4)	読みを支える物語における発問	28
(5)	読みを支える説明文における発問	28
4	アニメーション的手法	29
(1)	アニメーションとは何か	29
(2)	アニメーションの国語科教育における価値	30
(3)	国語科教育への「作戦」	30
(4)	授業への導入の実際	31
5	具体化・抽象化	32

(1) 論理的な思考を高める具体化・抽象化	32
(2) 具体化・抽象化の実際	32
6 逆思考の読み方(物語文・説明文)	33
7 物語構成における4つの部, 6つの観点(構造読み)	33
(1) 作品の構成を用いる価値	33
(2) クライマックスとは何か	34
(3) 授業における「クライマックス」の価値	35
(4) 物語の4つの部と6つの点	36
8 物語・説明文における10の観点(低学年6観点)	37
(1) 文学を読む視点	37
(2) 10の観点のを見つけ方	37
(3) 説明文における10の観点	38
9 一文で書く(物語・説明文)	39
(1) 一文で書く価値	39
(2) 一文で書く方法	39
(3) 説明文における一文で書く方法と価値	39
10 三読法をもとにした三段階の読み方	40
(1) 三読法について	40
(2) 三読法から考える具体的な方法(物語文)	41
(3) 三読法から考える具体的な方法(説明文)	42
11 書く作業について(読みから繋がる)	43
12 言語活動について	43
13 (1) 論理的思考力をつけるために身につけさせたい基礎学習技能(物語文)	44
(2) 論理的思考力をつけるために身につけさせたい基礎学習技能(説明文)	45
14 論理的読解の条件の図	46
IX 実践研究	
1 検証授業	47
2 授業仮説の検証	61
(1) 授業仮説1の検証	61
(2) 授業仮説2の検証	63
X 研究のまとめ	
1 研究仮説1の検証	65
2 研究仮説2の検証	67
3 研究仮説3の検証	72
XI 研究の成果と課題	
1 成果	74
2 課題	74
3 おわりに	74
《参考文献・引用文献》	75

論理的な思考を培う読解指導の工夫

～文学・説明文における読解の条件を探る～

宮古島市立 久松小学校 教諭 上田 達大

I テーマ設定の理由

新学習指導要領では、思考力・判断力・表現力のさらなる向上が求められている。これまでの様々な学力調査を受け、平成20年の国語科教育の改訂の趣旨の中で「言語の教育としての立場を一層重視」するとあり、認識や思考及び伝え合いなどにおいて果たす言語の役割の理解を挙げている。それは言語が思考の基盤であることと、国語科教育の目標が言語を頼りに文章の趣旨を推察するものである事の再確認と強調に由来すると考えられる。また「話すこと・聞くこと」「書くこと」及び「読むこと」の3領域の内容を(1)の指導事項と(2)の言語活動例として設けてあるのも、すべての領域において言語活動が有機的に働くことを期待しているものであると言える。ねらいを失った「活動ありき」の授業形態への反省も伺える。

こうした国語科における言語力の育成のためには、「読解力」と「論理的に思考する力」の育成が中心となろう。論理的に文章を読み取る力を身につけさせることは先人たちが取り組んできた大きな課題である。私もこれまで、国語科教育とは言語力の育成であることを念頭において、いくつかの実践を行ってきた。その中で印象主義的な文学解釈や情報整理のみの説明文の授業にならぬよう意識して取り組んできたが、論理的に作品を読んでいくための文学と説明文の授業展開の違いやその読解における教師の観点と子供に意識させるべき観点等について、まだ具体的な形で整理できておらず、目指す授業像や子供像も十分に描けていない。それは、児童が、作品の主題を的確に掴み、自分なりに思考して味わうことができているのか、既習の方法を主体的に駆使しながら作品に関わっていているのかという不安を生んでいる。

本県の児童の課題として、書く力や説明する力が十分でないことがあげられている。これらの力は、読解力、論理的思考と分けてとらえられがちで、別々に訓練する指導が多い。しかし、日々の国語の授業で作者や筆者の伝えたいことを論理的に読み取り、自分の言葉でまとめていくという作業を積み重ねていくことで相関的に高めていけると考えている。これが基本となって書く力や説明する力にもつながり、同時に作品を味わいその価値をつかむことにもなるのではないだろうか。論理的な思考は、言語を媒介とするすべての活動において核となって機能していくものである。文学や説明文の授業において児童が論理的に読解していくための条件を探ることで、作品を的確に読み取りかつ味わい、それに対して自分の考えを明確に説明することができる力をつける指導法を工夫していきたいと思い、本テーマを設定した。

II 研究の目標

文学や説明文における読解指導を通して、論理的に作品を読む力を培う。

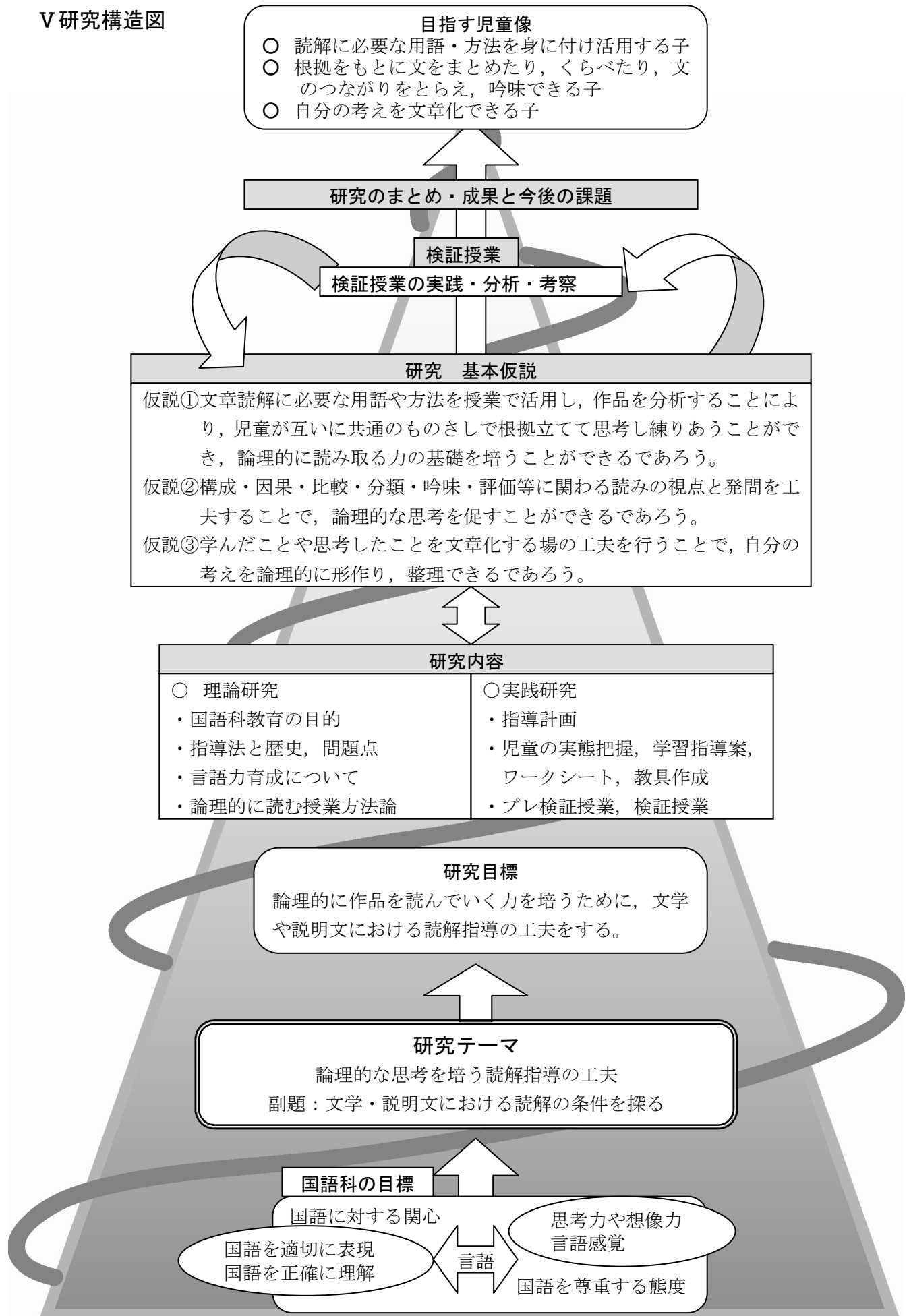
III 研究仮説

- ① 文章読解に必要な用語や方法を授業で活用し、作品を分析することにより、児童が互いに共通のものさしで根拠立てて思考し練りあうことができ、論理的に読み取る力の基礎を培うことができるであろう。
- ② 構成・因果・比較・分類・吟味・評価等に関わる読みの視点と発問を工夫することで、論理的な思考を促すことができるであろう。
- ③ 学んだことや思考したこと(自分の考え)を文章化する場の工夫を行うことで、自分の考えを論理的に形作り、整理できるであろう。

IV 検証計画

検証仮説	検証の視点	検証方法	検証場面	検証結果
①文章読解に必要な用語や方法を授業で活用し、作品を分析することにより、児童が互いに共通のものさしで根拠立てて思考し練りあうことができ、論理的に読み取る力の基礎を培うことができるであろう。	○授業の中で用語や方法を用い、根拠を明確に述べて解決しようとしているか。 ○用語や方法を活用できるよう理解できているか。	○授業観察 ○授業末の書く活動のノート ○用語の意味や方法を答えるテスト	○実践の過程 ○実践の前後 ○プレ検証授業後と検証授業後	○観察記述 ○ワークシートの記録 ○数値化
②構成・因果・比較・分類・吟味・評価等に関わる読みの視点と発問を工夫することで、論理的な思考を促すことができるであろう。	○読みの視点や発問の工夫により、児童の活動に論理的な思考が見られ、子供の思考や発言の内容が深まったか。	○アンケート ○授業観察 ○児童の感想	○実践後 ○実践の過程 ○実践後	○数値化 ○観察記述と考察 ○感想の考察
③学んだことや思考したこと（自分の考え）を文章化する場の工夫を行うことで、自分の考えを論理的に形作り、整理できるであろう。	○児童の書いた文章が目的に合い、既習の内容をふまえた上で表現されているか ○根拠を明確にした因果律になっているか。	○授業末の書く活動のノート	○実践後	○ノートの記録分析

V 研究構造図



VI 研究の経過

月	研究内容	教育研究所 行事・計画
10	<ul style="list-style-type: none"> 研究テーマの設定・検討 参考文献, 研究資料収集 報告書の書き方, 研究の進め方 理論研究項目作成 参考文献, 研究資料による理論研究 (国語教育の歴史・) 検討会を受けての見直し作業 プレ検証授業準備2・4年生 (教材研究・指導案作成) 	<ul style="list-style-type: none"> 3日 オリエンテーション 4日 研究の進め方Ⅰ 5日 研究の進め方Ⅱ 5日 第11期長期研究教員入所式 14日 テーマ検討会① 17日 テーマ検討会② 21日 テーマ検討会③ 24日 報告書スタイルについて 31日 研究目標・研究仮説・全体構想図検討会
11	<ul style="list-style-type: none"> プレ検証授業準備2・4年生 (教材研究・指導案作成) 久松小でプレ検証授業の打ち合わせ プレ検証授業の実施・検証・反省・記録 参考文献, 研究資料による理論研究 プレ検証授業準備3年生 (教材研究・指導案作成) 	<ul style="list-style-type: none"> 7日 プレ検証授業開始 14日 プレ検証授業4年(第4時) 所長参観 18日 プレ検証授業終了(2・4年) 30日 中間報告会① 研究仮説・全体構想図検討会②
12	<ul style="list-style-type: none"> プレ検証授業の実施・検証・反省・記録 参考文献, 研究資料による理論研究 理論研究②のまとめ 	<ul style="list-style-type: none"> 5日 プレ検証授業開始 8日 プレ検証授業終了 9日 大城先生(琉大) 村上先生との検討会 16日 中間報告会②
1	<ul style="list-style-type: none"> 検証授業の準備, 実施 検証授業の分析・仮説の検証 研究成果のまとめ 	<ul style="list-style-type: none"> 11日 検証授業指導案検討会 16日 3年「かるた」授業開始 17日 文科省調査官による授業参観 26日 検証授業(公開)
2	<ul style="list-style-type: none"> 研究報告書の作成 文献資料の整理 報告書検討会への準備 報告書内容の検討 研究報告書のまとめと反省 	<ul style="list-style-type: none"> 3日 研究報告書検討会① 13日 研究報告書検討会② 15日 研究報告書検討会③ 20日 研究報告書検討会④ 24日 成果報告会へ向けて
3	<ul style="list-style-type: none"> 研究成果報告会の準備 研究報告会 研修のまとめと反省 	<ul style="list-style-type: none"> 7日 研究成果報告会 28日 第11期長期研究教員修了式

Ⅶ理論研究①

1 国語科教育とは一体何か

(1) 国語教育と国語科教育

国語の教育に関する書物はたくさんあるが、その中で国語教育と国語科教育という表現がある。私たちは日常の中で、国語科教育という表現と国語教育という表現を厳密に使い分けるとは言い難い。この2つの言葉の違いを明確にしておくことは、この研究における射程を明らかにするという意味でも意義があることだと考える。

国語教育とは、大辞泉によると「その国における主要な言語（国語）についての教育活動・内容などの総称を表す」や「日常生活に必要な国語を正しく理解し、表現する能力を養うことを目的とする教育」と定義づけられている。興水実は「国語科の教育目標の統一認識（国語教育基本論文集成Ⅰ－1994年）」の中で、言語は思考であり、精神であるからその言語の使い方の指導は、思考の指導、精神の指導で国語の教育はその意味で人間形成であるとする。さらに国語科教育は、その国語の教育、国語の学習指導の根本的な所を、意図的、計画的に実施するのであるから、国語科はもちろん人間形成にとって基本の教科となると国語教育の中で国語科教育をより具体化している。さらに、人間形成は、学習者が自分で言語活動をすることによって自己を形成すると述べる。その学習者の自己形成が、本当によくできるようにしてやるのが教師の仕事であり、国語科の任務であると国語科教育の目的に言及している。わが国では、教材と学習者の学習活動・経験を方法的・系統的に組み合わせるカリキュラム構成・授業作りの原理である単元学習は、日本において明治期から導入され、その理論と様式が与えた影響は大きかったようである。興水は単元学習では生きた活動・経験を与えようとするから教科の縄張りが無視されるとし、そこには「国語教育」はあるが、「国語科教育」は行方不明な所であると指摘している。さらに、生活経験に必要な技能を取り分け、取り立てて系統性をもって修練させる「国語科教育」という意識は意味あることとしている。

このように国語教育は、国語科教育に比べより広い範囲の意味を持ち、学校生活全体の中で様々な経験や他教科を通じた学習においての国語に関わる教育を指すのに対し、国語科教育は、教科としてより焦点化し、体系化した授業内での教育を指していると捉えていいだろう。

(2) 国語科教育の目標、目的とは

①国語科教育の目標について

新学習指導要領第1節国語の目標には、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」となっている。指導要領解説編では、国語科の最も基本的な目標である国語による表現力と理解力とを育成するとともに、人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉で「伝え合う力」を高めることを位置付けている。また、論理的な思考力や想像力及び言語感覚を養うとともに、伝統的な言語文化に触れたり、国語の特質を理解したりしながら、国語に対する関心を深めたり国語を尊重したりする態度の育成を位置付けている。

②国語科教育の目的について

国語科教育の目的について、現在まで様々な主張が展開されてきたようである。それらを大きく分類すると

- A 言語を理解し表現する方法・技術を身につけさせる。
- B 認識力・思考力を身に着けさせる。
- C よりよい人間の形成をはかる。

Aは、言語を使いこなすための実践的・実用的な方法・技術を身につけさせようという目的論である。文章を読んだり書いたりする能力や音声言語によって人々と伝え合う能力をつけていくことに国語科教育の目的を設定する。

Bは、物事を認識していく力、論理的に思考する力を身につけさせようとする目的論である。認識する力、思考する力という、何か国語科の域を超えているようにも思えるが、認識も思考も結局は言語によって行われて国語科教育によってその力を高めようということである。

Cは、国語科教育によってよりよい人格、よりよい人間を形成していくという目的論である。戦前では「知徳を啓発(文部省小学校令施行規則 1900年)」「国民精神を涵養(小学校令施行規則改正 1941年)」という形で戦後は、「民主的な社会に望ましい人間を形成する(文部省学習指導要領国語科編[試案]1951年)」という形で示されてきた。「民族的自覚を目覚めさせる(荒木繁 1953)」「人間形成・世界観のやしない(国分一太郎 1959)」などの主張もあり、ある時は対立的にある時は融合的に論じられ今日に至っている。(あたらしい国語科指導法三訂版, 2003, 柴田義松編者)

ヴィゴツキーは、「記号」は「最初はコミュニケーションの手段であり、その後においてのみ人格の行動の手段となる」と思考と言語の中で述べている。言語を習得しなければ思考力は生まれず、思考力を働かせた読解力も生まれてこない。そもそも言語を駆使して思考力や認識力を身に付けさせようというのは読書を行うことが最終目的ではない。よりよいものの見方や考え方を目指す人間の形成という目的があるからこそ、言語を使いこなして表現したり、思考したりすることの価値がある。AからCは、互いに行き来する運動としてとらえ、国語科においてCを見据えながらより重点的にAやBを行っていくことを国語科教育の目的と考えたい。

③系統性について

現行小学校学習指導要領の「国語」を見ると、「文学的な文章の解釈に関する指導事項」の中で「低学年では、場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと、中学年では、場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと、高学年では、登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること」と述べられおり、系統が意識されているようである。これに対して阿部昇は、なぜ低学年が「場面の様子」で中学年が「場面の移り変わりや情景」なのか。なぜ高学年が「登場人物の心情や場面についての描写」「優れた描写を味わい」なのかと疑問視し、低学年でも「場面の移り変わりや情景」を読むことが可能で、それに関わる国語力を身につけさせることは十分可能と述べる。登場人物の心情や場面についての描写も中学年はもちろん、低学年でも読むことは可能であるとし、「場面の様子」→「場面の移り変わりや情景」→「登場人物の心情や場面」という順序に必然性を見ることができないという。「場面の様子」も「場面の移り変わりや情景」も「登場人物の心情や場面」も、いずれも低学年から位置付けるべき要素であるとし、「場面の様子」「場面の移り変わりや情景」「登場人物の心情や場面」それぞれについて低学年→中学年→高学年とその学習内容つまりは、教科内容の質が上がっていくべきであると主張する。また、2008年改訂では、「登場人物」に関わる記述が小中の全学年に位置づけられている。

「登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」(小1・2)、「場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」(3・4年)、「登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること」(5・6年)「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること」(中1)、「文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること」(中2)、「場面や登場人物の設定の仕方をとらえ内容の理解に役立てること」(中3)

阿部は、現行小学校学習指導要領が「系統性」を重視していることを評価し、様々な観点から「登場人物」にこだわることは物語・小説の読みにとって重要な事であるとしている。しかし、「登場人物」における「系統性」でも次のように指摘する。

『登場人物の行動』(小1・2),『登場人物の性格や気持ちの変化』(3・4年),『登場人物の相互関係』(5・6年)『登場人物の言動の意味』(中2),『登場人物の設定の仕方』(中3),これらは元来,学年別に配列すべき要素ではない。すべてについて低学年から十分指導可能である。これらの諸要素を低学年から位置付けながら,それぞれをレベルアップしていくという『系統性』こそが求められる。」このような新学習指導要領に見る「系統性」の弱さの要因は,国語科の教科内容に関する体系とそれに基づく系統のモデルがほとんど存在していないこととしている。

現行指導要領に見る「文学的な文章の解釈に関する指導事項」を読んだとき,教科として教える内容がくっきり浮かんでこない。その点では,阿部が代表する科学的「読み」の授業研究会が提唱する「構成・構造」の系統性や「分析批評」などの「読みの技術」による系統性がより具体的であり,参考になるであろう。本研究でもこの様な先行研究を参考にして,論理的な思考をつけるために物語文や説明文において身につけさせたい基礎的な学習技能の系統性をまとめていく。

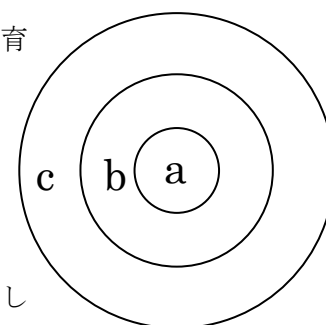
④教育内容・教科内容・教材内容のちがい

鶴田清司は,文学の授業で何を教えるかという問題に対して,次の三つのレベルで考えることが有効であると述べ以下のように説明している。

a〈教材内容〉教材固有の内容をさし,作品名と作者名はもとより,表現されている内容(筋・人物・場面・事件・主題など)について理解させることをめざす。いわば「教材を教える」という立場である。ただし,これだけでは特殊で個別的な知識にとどまる危険性がある。またその場主義的で心情主義的な扱いに陥りやすく,作品に埋没してしまい,子供にどのような読みの力をつけたのか不明確になりやすい。

b〈教科内容〉もともと1960年代の民間教育研究運動における「科学と教育の結合」という考え方に基づいて形成された概念である。つまり,各教科の基礎となっている学問の体系(知識・技術)が指導事項の中心になる。国語科(文学領域)で言えば,文学表現の原理・方法およびそれに基づいた「読みの技術」がそれにあたる。aよりも一般的・法則的な内容である。

c〈教育内容〉bの〈教科内容〉よりももっと広く,教科の枠組を超えて指導するものである。文学の授業では,特に人間の真実や本質,さらに人間としての生き方などの価値的な部分も含まれてくる。それは学問という枠を超えて,文化・社会・道徳などの広範囲な指導事項に及ぶ。



鶴田は,この3つから文学の授業において何を教えるかという国語科内容論として右のような三層構造を設定する。まず,①aのレベル(教材を教える)にとどまってはならないこと,②国語科である以上は必ずb(教科内容)を指導すること,③b(教科内容)またはc(教育内容)を指導するときは必ずa(教材内容)をふまえること(作品の豊かな理解が前提),④c(教科内容)を指導するときは必ずb(教科内容)を含むこと(国語の学習が前提)という原則である。

つまり三層構造の中でも,国語科固有の言語活動や文章表現に関する科学的な概念・法則・原理・技術,言い換えれば,「読む・書く・話す・聞く」に関わる言語技術を指導内容の核にすべきであるということを強調している。

(3) 国語科教育の変遷

国語科の内容・カリキュラム編成の基準を定めているのは学習指導要領である。1947年,はじめは,占領国アメリカの指導要領をもとに「試案」として出されたが58年の改訂以降,官報による告示に代わり,法的拘束力を持つものになり現在に至っている。以下にこれまでの国語科教育における指導要領の変遷と教育界の動向を概説する。下線は上田が特に国語科教育の変遷において注意したい点として引いた。

①経験主義－単元学習再興期	
1947年「学習指導要領 国語科編（試案）」文部省 1951年「（中高）学習指導要領 国語科編（試案）」 「（小）学習指導要領 国語科編（試案）」改訂	※1955年 「（高）学習指導要領 国語科編」改訂
<p>GHQによる占領政策を背景として、アメリカの進歩主義的な教育思想を全面的に取り入れたもの。子どもの経験や活動を中心においた「経験主義」の教育原理を基本としている。この時期の国語科の指導原理として代表的なものに「単元学習」がある。「単元を中心とする言語活動の組織」が指導要領に詳述される。あるひとつの問題を設定し、それを解決するために・「読み・書き・話し・聞く」すべての言語活動が連携し合うことが単元学習の要諦とされていた。</p> <p>単元学習は、カリキュラム編成原理として、子どもの学習活動・学習経験を基盤とし、子どもの活動や経験を重視していた。子どもは何を学び、どんな学力・能力を身につけていくのかを明確にする事や子どもの学力低下が課題になる。東西冷戦下の1957年、世界初の人工衛星スプートニク1号の打ち上げに成功したソ連の科学技術の進展に大きな衝撃を受けた、いわゆる「スプートニク・ショック」以降のアメリカの目ざましい科学教育重視の思潮－「教育内容の現代化」の動きは当然わが国へも強い影響を与えた。これ以後、科学や学問の体系を系統立てて教える「系統主義」への関心が急速に広がる。</p>	
②教育の現代化・系統学習期－学力の向上	
1958年「（小）学習指導要領」 「（中）学習指導要領」改訂 告示 ※1960年「（高）学習指導要領」改訂 告示	1968年「（小）学習指導要領」改訂 告示 ※1969年「（中）学習指導要領」改訂 告示 ※1970年「（高）学習指導要領」改訂 告示
<p>58年の指導要領改訂は、教育研究運動に大きな刺激を与え、これ以降60年代から70年代にかけて、さまざまな民間教育団体が発足し、カリキュラムの自主編成の動きが高まりをみせる。文部省、民間とも「学力で勝負する」点では共通しており、教科や学問の論理をどう実践に生かし、系統化していくかが大きな争点となっていた。国語科教育では、教育科学研究会（教科研）・国語部会による、日本語文法教育の体系化と読み方教育における「三読法」の提唱。児童言語研究会（児言研）による「一読総合法」などの開発。西郷竹彦をリーダーとする文芸教育研究協議会（文芸研）がおこなった文芸教育の体系的指導方法の提示など、かなりの数になる。この時期、生活を基盤とする生活綴方の伝統をひく作文教育団体＝日本作文の会の方針が、大きく表現指導の系統化へと方針転換した。国語科教育の現場にも、読解指導の方法への関心が高まり「主題読み」あるいは「スキル学習」などが普及していく。</p>	
③言語教育への転換期	
1977年「（小）学習指導要領」 「（中）学習指導要領」改訂 告示	※1978年「（高）学習指導要領」改訂 告示
<p>77年版から、指導の目標に、「国語を正確に理解し表現する能力」（表現力・理解力）を養い・高めることが据えられ、国語科教育は「文学教育」から「言語教育」への転換という新たな時代を迎えることになる。国語科の内容は、「68年版」までの「聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと」および〔ことばに関する事項〕といった経験主義的な「活動別編成」から、「A表現」「B理解」および〔言語事項〕－ただし、小学校では〔言語事項〕が筆頭－という2領域1事項からなる能力主義的な「能力別編成」へ移行した。1960年代からの経験主義・単元学習批判を受けた、系統主義的な言語教育の要素を取り入れたものとなっている。</p>	
④新しい学力論－個性重視、読者論の全盛	
1989年「（小）学習指導要領」「（中）学習指導要領」「（高）学習指導要領」改訂 告示	
<p>1980年から90年代にかけて、子どもの読書離れ、国語ざらいなどの増加が大きく問題化する。ことにパターン化した読解指導－心情読解の読みとりや主題読みの弊害が課題になり、画一的な〈読み〉を退け、読者＝学習者の〈読み〉の活動・経験を重視した「読者論」が主張され、現場にもこれが広がっていく。この流れは、84年に始まる臨時教育審議会（臨教審）の論調－「教育の自由化」「個性化」と無縁ではな</p>	

く、教育を生産し供給する側の論理から、自らのニーズに合わせて教育や学校を選ぶ教育消費者の論理を強調していた。読者の〈読み〉の自由・個性の尊重は、教師＝生産者＝供給者主導型の授業から需要者＝消費者の個性に応じた授業形態への転換にほかならず、教育における「個性尊重」は、「新学力観」を眼目とした「89年版」指導要領でさらに強まる。そして「関心・意欲・態度」といった個々の学習への取り組み方を評価にのせる「観点別評価」が開始する。教師中心の授業から、子どもの自主性を中心とする授業へと脱皮しようとする顕著な動きとして指導案に「支援」という言葉が目立つようになる。「活動あって学習なし」という、単元学習同様の活動主義・経験主義への課題が挙げられた。国語科教育をとって みても、学習者＝読み手を重視する読者論が〈読み〉のアーキズムだという課題もあったが、そもそも読者論の方法・考え方そのものが、実質的に「単元学習」と大きな接点を持っていた。

この時期から、単元学習とは距離をおきつつ、教育方法・技術を精鋭化しようとする「教育技術法則化運動」などが登場する。特徴は、文芸研や教科研などが取り組んできた文学や言語の体系性についての観点を徹底化するよりも、むしろその指導技術の系統化に重点をおいている点である。西郷は、文学教育の体系性を無視し、その指導技法に関わる部分を「つまみ食い」的に取り上げる「法則化運動」のやり方に対し、激しい批判をおこなったが、総じて、批判の矛先は、体系性を断片化しつつ指導技術を優先する「法則化運動」のあり方に向けられていた。

⑤伝え合う力・コミュニケーション能力・発信型－国語科における「表現」の見直し

1998年「(小)学習指導要領」

※1999年「(高)学習指導要領」改訂 告示

「(中)学習指導要領」改訂 告示

「98年版」からは、「ゆとり」の教育、「生きる力」の形成が強調され、完全学校週5日制、教育内容の3割削減、「総合的な学習の時間」の新設、中学校の選択授業の拡張など大きな改革がおこなわれるなかで、国語科の内容は、「活動別編成」(「A 話すこと・聞くこと、B 書くこと、C 読むこと」および〔言語事項〕)が復活し、目標として新たに「伝え合う力」が加わった。評価のやり方は、相対評価から絶対評価・到達度評価へと変わり、「基礎・基本」の徹底・反復を重視したものとなっている。「基礎・基本」の徹底は教科でおこない、子どもの体験を生かした単元学習は「総合的な学習の時間」で、という棲み分けの構造をもっていた。1998年版指導要領は、2002年以降に完全実施され、小中学校、高校の学校現場において具体化されていくことになった。「ゆとり教育」では、文学教材偏重についての課題があり、従来のような「精読」だけに比重を置くのではなく、「多読」の必要性が強く打ちだされるようになった。これは、授業時数削減に対する国語科のひとつの対応策であり、この頃から国語教科書は薄くなり、それまでの定番だった文芸教材がいくつか姿を消す。そして、「話すこと・聞くこと」を意識した、ニュース番組づくり、シンポジウム、ポスターセッション、ディベートなどによる国語の授業が数多く見られるようになった。

2002年に文科相による「学びのすすめ」が出され、2003年には、中央教育審議会への諮問が行われ、学習指導要領の一部改訂が敢行された。文科省は、「確かな学力」を児童生徒に習得できるようなさまざまな対策に取り組むことを言明する。学校現場は、大きくドリル主義へとシフトしていく。中教審答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」には、「〔生きる力〕を知之側面からとらえた〔確かな学力〕をはぐくむため、学習指導要領に示されている共通に指導すべき基礎的・基本的な内容を確実に定着させること」と明示されており、確実に目に見える「定着」を図るためにドリル学習や漢字テスト、「100ます計算」等が現場に急速に広がっていった。その後もこの「確かな学力」概念は、キータムとして重視され、08年版指導要領にも盛り込まれる。

2004年生徒の学力到達度評価(PISA2003)の結果が発表され、国語科教育にかかわる読解力の結果が、8位から14位に下がった。2000年にはじまったPISA2000から三回目にして、日本は大きく順位を低落させ、読解力は8位→14位→15位となった。平均点でも、低下ははっきりとみられ、読解力は522→498→498と参加国全体の平均を2回連続下回り、低下の兆しがみられた(参加国全体で平均点が500になるように換算されている)。2005年には、文科省から中教審に対して指導要領の見直し要請されるとともに、全国学力調査が半世紀ぶりに復活する。

⑥言語活動の充実と国語学力ーゆとり教育の見直し
PISA型「読解力」の影響、「伝統的な言語文化」

2008年「(小)学習指導要領」

「(中)学習指導要領」改訂 告示

※2009年「(高)学習指導要領」改訂 告示

08年版指導要領は、98年版に対して、まさに「ゆとり」から「学力」へと大きくシフトした。授業時間数10%増加、「ゆとり教育」の目玉であった「総合的な学習の時間」も時数が約3分の2に削減されることとなった。08年版指導要領の本質的な特徴は、それまでの教育問題や教育改革の「ゆらぎ」が構造的に体现されている点にあると考えられる。そのひとつは、国語科における古典教育重視が打ち出されたことである。これは明らかに2006年の改正教育基本法を踏まえたものであり、従来の〔言語事項〕は、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕という事項名へと変わった。また、もうひとつとしては、学力の内容として、「基礎的な・基本的な知能・技能の習得」と「思考力・判断力・表現力の育成」、いわゆる「基礎基本の習得」とそれを「活用する思考力・判断力・表現力」とが学力構造として明確に規定されていることである。前者は「確かな学力」の「A問題」と対応し、後者はPISA型学力の「B問題」に積極的に対応するものとなっている。

引用：あたらしい国語科指導法 三訂版 柴田義松・阿部昇・鶴田清司 編著

(4) 文学・説明文で何を教えるか？

文学の授業で何を指導するのか。また説明文では、どうであろうか。このことをしっかり整理していなければ授業は作れない。ただ、なぞるだけの発問でのみ授業が出来上がってしまう。結果的に、その時点で分かっていることを確認しただけの表面的な理解で終わってしまう。

①文芸批評から文学の授業へ

ロシア・フォルマリズムは、1910年半ばから1930年代にかけて、シクロフスキーやヤコブソンらが中心となって行われた文学批評一派のことである。これは、文学の科学化に進展をもたらした。表現する内容・思想よりも形式・かたちを通して研究されるものだという考えであり、ニュークリティシズムにつながる。ニュークリティシズム（新批評）とは一般的にアメリカ文学批評界において流行した文学研究の方法で、1930年代～1950年頃にかけて盛んになる。「作品自体」に目を向け、テキスト内部の構造や主題を追求する。文学作品を用いてどう授業するかにおいてこのような文芸批評の手法が国語科教育に大きく影響している。

②文学の授業では何を教えるか

井関義久は、上記の流れを受け継ぎ、教育技術法則化運動のなかで国語科教育に使われたものを「分析批評」とする。しかしニュークリティシズムの流れの「分析批評」は、「分析の結果を内容の理解のための資料（解釈のための方法）として生かそうとする」として井関の主張する「分析は解釈に奉仕せず、すでに解釈の終わったものについて適用される方法」である「分析批評」と区別する。さらに説明的文章の完全な解読の必要性を述べ分からない言葉をそのままにしておく指導は危険であるとする。文芸作品の場合は初めの段階で何もかもはっきりさせる必要はないとし、「主材（モチーフ）」つまり、どんな話かと解読のまとめを軽くおけばよいとする。さらに隠された意図、考え、思想といった解釈的なものは「主想」とし、「主材」に対置するのが井関の「分析批評」である。この解釈は、かつて「作者の意図」を探ることであり、作者の伝記や作品の成立事情などが重視された。しかし、ニュークリティシズムにより否定されている。後述する解釈学においても読者論においても同じように否定されている。井関は、「作者の意図」を全く無視できるものではないとするが「読者の時代」、つまり最近の言語観や読者論、解釈学から見た解釈は、読者の問題意識を優先させ、読者の問題意識との関わりによって解釈された中心思想として「主想」を定義づけている。「主想」は短いほどよいとし、「主想」のない作品もあるのだから「主材」と同様軽く扱う。文学を学ぶ価値は、一人一人が自らの感動の源

泉を探ることで「主材・主想」はその前提であるとする。「何が書いてあるか」は個人の解釈に任せ、「どう書いてあるか」が重要であると述べる。そこで文学・物語の授業の力点は言葉を根拠に表現の効果判断する学習にあるとしている。

筑波大学付属小学校教諭の桂聖氏は、人物の心情を深く理解することは、文学教育の一つの指導内容であるが、その心情の読み取り方を指導するのも目的であると述べている。ある教材で「習得」した心情の読み取り方をほかの教材でも「活用」できるようにすることがもう一つの指導内容である。また文学作品を芸術作品と捉え作品の「よさ」を分からせることを先行しすぎないように注意し、「作品を教える」のではなく「作品で教える」ことを重視して「作品を読み解く力がついたことに感動する授業」を目指したいものだと、「文学作品の読み方Ⅰ（柴田義松監修）」の中でも述べられている。「人間教育のための文学教育という言い方がよくなされるが、『人間教育』などと言う茫漠とした意味を持つことばを使うこと自体、文学教育論の目標が通俗的な常識論にとどまることの主要な原因をなす。」という渋谷孝の指摘も重要である。「人間教育としての文学教育とは、結果的に特定の立場の思想教育になりやすい。」のである。文学作品は、多種多様であり、言語表現として捉えた時に、教科書に採用する作品がどうあればよいかという問題にもなる。広島大学大学院教育学研究科助教授の山元隆春は、文学の授業の際に文学作品を使うことの利点は、学習者の認識を深化させ、拡充するための媒材としての役割を果たすことであるとする。文学作品を通じて学習者にどのような「認識」を育ててくのかという問いこそが文学教育の基礎とならなくてはならないとしている。

どのような認識をどのように深めさせていくのかという問題は、前に述べた心情の読み取り方と離して考えることのできないものでもある。またどう表現されているかという効果を使われている言葉を根拠に考えさせるという捉え方もおろそかにできないものである。論理的な思考を用いて作品を分析的に読みながら、言葉に着目し自分の読みと他者の読みとを交流させるような授業を展開することで、作品の表現の効果を言葉を根拠にして読んでいける学習者を目指すことができるのではと考える。

②説明文の授業で何を教えるか

「説明文」は、社会の中で真としてほぼ認められていること、あるいは研究・学問分野で定説として認められていることを、それをまだ知らない人たちに向かって説き明かした文章である。研究・学問分野で定説とはなっていない仮説を多くの人たちに説得的に論証しつつ述べていった文章である「論説文」と比較して、「説明文」は書かれている内容・結論自体よりもそれがどのように説き明かされているかについての妥当性を吟味しながら読むことが重要になる。

渋谷は、『文学教育論批判』の中で説明的文章が「『ものごと』の世界であることの属性として知的・論理的な操作による読み取りによる感動がある。」と文学との違いを述べている。また市毛勝男は、『国語の教材研究入門—説明文教材』の中で「一読して明瞭」な文章であれば指導する必要がないというのは間違いで、そのような明瞭な文章はどのように優れた点を持っているのかを学び書くための手本にすることができると述べている。

このように説明文においては、内容理解はもちろん「どのように」説明されているのか、つまり説明方法を学ぶことができる。さらに「どのような」論理のつながりが展開されているのかを言語を根拠に学ぶことができることに価値がある。筆者の意図について「どのように」方法を用い「どのような」論理があるのかを読み取る力をつけさせる。さらにそれをもとに読み手としての自分に返し、「分かりやすい」「納得できない」という視点で作品を評価していく学びへとつなぐ授業の工夫が必要である。本研究においても作品の概観をつかみ、筆者の説明の意図を解釈し、その説明の妥当性を検討していくような授業の流れを作っていく。

(5) 指導技術と学習技術

①指導技術

よりよい授業を行うには、もちろん効果的な指導技術が不可欠である。指導技術とは指導者に要求されるものであり、授業全体を運営するにあたって必要とされる技術である。発問の工夫、話し合い活

動や聞き方の指導、板書やノート指導、教材・教具の活用、学習形態の工夫等、あらゆるものがある。学習のねらいを明確にし、何を学ばせたいのかを常に整理しておかないと先に挙げた技術一つ一つが生きてこないのは言うまでもない。単純に児童のその場の反応だけに授業の流れを任せて、「児童主体で活発である」と誤魔化さないようにしたいものである。この研究においては、論理的な読解を目指すために教師がどのような視点で授業を作っていくのか、どのような発問で児童の意見の交流や思考を活発にさせるのかということに指導技術がつながる。何よりも児童が論理的に考えられるような授業を計画・構成することから始まり、授業中の児童と教師、児童間のやり取りをうまく機能させることが重点的なものとなろう。

②学習技術

学習技術とは、学ぶ側の技術を指す。教師が指導技術を高めるのは、児童が学習内容を意欲的に尚且つ効果的に学んでほしいからであるが、教師の指示に依存的な学習者を作ってしまったら、本末転倒である。本来は、これらの学習経験が学習者の自立した学習方法の確立に寄与せねばならない。そこで指導技術と並行しながら（これらは切って切り離せるものでなく指導技術に学習技術が内包されているとも考えられるのだが）学習者がしっかりと国語科において作品を「読む」力をつけさせていくことは重要である。そのためにも説明文や文学を学ぶ際の用語や方法において実際に作業させながら学習させ、身に着けさせる必要がある。

本研究において研究仮説①は学習技術の定着を目指したものであり、研究仮説②③は、指導者にとってどのような手立てが有効かを研究するものであり、指導技術に関わるものであると考えられる。しかし、②③においては、手立てとしての読みの工夫が書くことにつなげることが学習技術となることはありうる。

2. 国語科教育の問題点

(1) 読みに関する基本用語の曖昧さ

これまでの国語科教育学の問題として、次のような指摘がある。

「国語科教育に関しては、多種多様な用語が使われています。必要から生まれた用語ではありますが、問題はそれらが必ずしも明確に定義づけされておらず、論者によって広狭さまざまな意味で用いられているところにあります。いやしくも国語科が言語を直接の対象とする教科である以上、私たちは用語の概念規定をあいまいにしておくわけにはいきません。あいまいな用語の容認は、教育研究を独善的にし、その科学化をはばむことにつながります」『国語教育指導用語辞典』田近洵一・井上尚美編（1984年10月、教育出版）

この指摘を受け、鶴田清司は、「〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築、2007」の中で「国語科教育とりわけ文学教育の研究を見渡すと、基本的な概念・用語に不明確な点が多い。研究論文や授業案に登場する用語をよく吟味してみると、書き手も読み手も分かっているようで実は本当の意味が分かかっていなかったり、人によって（あるいは研究団体によって）意味が異なっていたりするというケースが少なくないのである。このままでは、国語科教育学としての科学的な研究の蓄積・進展は望めない。それが具体的にどういう事実に対応しているのかという検討に耐えるだけの精密かつ一義的な概念・用語を確立していくことが急務である。」と述べている。一般的には、科学的に物事を共通理解し発展させていくためには、使用する語義を統一するのは基本的な事である。国語科教育のなかでも使用する用語として「主題」「形象」「虚構」「中心人物」等、研究者や指導者が統一した語義を用いているとは考えにくい。またそのような概念抜きで授業をしている現状も考えられる。また、子供たちが授業で使用する用語や方法においても教師間で異なれば、学年の系統性は不明瞭になると考えられる。ここでは、使用する語義を明確にし、子供たちが使用する用語についても明確に規定していきたいと考えている。

(2) 「読みの技術」の問題点

1 (2) の④で核として捉えた「読みの技術」の問題点の第一は、教えるべき「読みの技術」の根拠（理論的裏づけや学習者にとっての必要性）は何かということ。第二は、「読みの技術」がどれだけ広く適用できるかということ。第三は、〈教材内容〉をよりよく理解することに役立つ技術かということ。第四は、技術の形式的訓練に陥ることなく、知的好奇心や追究心を引き出すような教材選択や授業展開をいかに行うかということである。

須貝千里は、『読みの技術』は、『実体的・表層的なことがらを明らかにする言語技術』であり、『作品の深層を明らかにする』ためには『〈人物と語りの関係性〉というレベルの言語技術』を位置づける必要がある」と述べている。また藤原顕は、「言語技術」の具体化とその根拠の明示を求めている。つまり、「教科内容としての言語技術は、それが学習される筋道を考えられる程度まで具体的に表現されるべきだ」として「直喩」という「表現技法を読み取る技術」について、以下のように述べる。

①ある表現を見て「これは直喩だ」と認定する技術

《直喩を見つけないならば「ようだ」「ような」「ように」という言葉をさがせ。》

②直喩をその特性（多義的なイメージの喚起性）に即して解釈できる技術

《XのようなYという直喩を解釈したいならばXの解釈内容をYにあてはめて解釈せよ。》

つまり用語とともにそれをどう利用するか、どうとらえるかといった方法が児童生徒へ示されることが必要になってくるということであろう。第一から第三に述べた「読みの技術」という「言語技術」の根拠やその適用、教材理解への機能についての問題点について鶴田清司は、

①分析という新しい作品理解の仕方が与えられることによって読みが広がり深まること。生活経験や感性だけで読むには限界がある。(分析)による解釈の促進・深化が期待できたこと。

②作品の構造や表現を(分析)することによって、読み手だけでなく書き手としての立場から文章表現の原理・方法を学ぶことができること。

③ある内容がどのように語られているかを客観的に(分析)することを通して批評的な読み方(「PISAの熟考・評価」)の育成につながること。

と考えている。また岩永正史は、「物語スキーマが十分に発達していない児童に一律に物語文法を教えることは、かえって児童が物語から読みとる内容を規制する方向に働く危険性がある」として、子どもの中に形成されている「物語スキーマ」を「どう引き出し、発達させていくか」が課題であると述べている。

子供の既有知識・経験を「読みの方略」として再構成することが望ましいであるが、いずれにせよ教科内容に関する知識は不可欠であると考えられる。一つの方法を使いこなせるということは、それだけに縛られてしまうということを帰結するわけではない。また同時に「読み」の技術が絶対的なものではないことも教師は自覚しておくべきだと思う。しかし、一つの「読みの技術」という物差しを作品に当てた時に、現れ出てくるものがクラス全体の共通の思考の材料となることは、本研究の論理的な思考を促す読解の条件として価値のある状況をつくる。よって、本研究において「読みの技術」の一つとして用語やその使い方、読み方を積極的に取り入れていきたいと思う。

3. 国語科教育に関わる理論

(1) 形象理論について

①形象について

そもそも形象は、国語教育の教材や指導法に関する問題以前に芸術一般の問題である。一般的な形象について石山脩平は以下のように説明している。

混沌と秩序と調和とを与え変転無常の現象界に普遍恒常のアイデアを求めることは、ギリシャ人の芸術と哲学とを貫く根本動機であった。秩序と調和は、一方に於いて現象の背後に隠れた抽象的原理であると共に絵画や彫刻建築他あらゆる視覚的対象として眼のあたり見出されて創り出されるものであった。哲学と芸術とはアイデアを思考の対象と視覚の対象との二途に求めるもので、根本は共にアイデアへの憧れから生じる。故にアイデアは、その語義に於いては「見られた姿」であり、それは眼と理性でみられる故に、この両義を含めてアイデアを捉える作用をギリシャ人は観照(テオーリア)と名付けた。

この様に感覚的物象に即して理性的意味を洞察し、理性的意味を感覚的物象の上に具現することは、ギリシャ人の根本的性格であったとし、形象とは、感覚的物象が同時に超感覚的意味を宿し、両者が全く融合せる姿に他ならないと説明する。つまり形象は精神が物質を借りて客観化するということであり、客観的な存在の形態なのである。

フライアー(Hans Freyer 客観的な心の理論 1928:ドイツの哲学者)によれば、主体的精神(主体の身についている体験としての精神)が客観化するためには、

- ①それが何等かの客観的意味(超個人的意味)を有すること。
- ②主体の体験から(その身から)離れて独立するということ。
- ③永続的に存在し得る形となること。

が必要とし、これを「形象化」の条件とすると述べる。

また、ある人の体験内容としての精神がその個人だけでなく、すべての人々に共通に妥当する意味(客観的意味)を持っていて何等かの物的素材を借りて外に投出(客観化)され、その人を超えて永続的に一定の形に保持するものとなった場合にそれを形象と名付けると具体的に説明している。このような「形象化の条件」は、やがて「内的精神なものと外的精神なものとの一如の総合」を意味するようになるという。精神自体すでに明確な内的構造を成して外に表現されるのではなく、外に表現されることによって初めて自らを明らかに形成し認識するのである。つまり、表現者自身によっても十分に明らかにならない自分の精神は、対象化されて初めて理解できるということである。芸術においてそれを生み出した作者の精神は、絵画や文学等となって具体的に形として顕現してくる中で認識を深められ理解されていくということであろう。

②「国語の力」の論旨

日本の国語教育に前述の考え方を基本にした形象理論を導入した最初の著作は、垣内松三の「国語の力」であるといわれる。その論旨は、文と内容を形式に分ける立場を不当とし、内容形式不可分の形象に「文の形」「想の形」を求めることにあった。野地潤也は、この本について「わが国には初めて国語解釈学の生誕を見た」と評している。垣内は、最終的な作品の「解釈」の目標を「作者が書かうと思ったこと」を知ることにおいているようだ。そのことは、「国語の力」のなかの「解釈の着眼点」という3つの説明を挙げ、鶴田清司が指摘している。

「最も自然な読方の進行」における(一)の「着眼点」は、まず「作者が何を書かうと思つたか」という点である。これは、「黙会」「直下の会得」「印象」という作用によって得られる読者自身の「假定」に過ぎないものである。が、ここが、解釈作用の出発点となる。

(二)は、「作者が書かうと思つたことをどこまで書き得たか(傍点原文)」という点である。これは、「文の全意」(作者が書かうと思つたこと)を「凝視しながら其の部分々々を見る」ことによって、自分の「假定」を検証していくことである。

(三)は、「反復熟読」を通して「文に潜む想韻の流動を内聴すること」によって、「作者の心に近づく」ことである。これは、「作者の心情の律動」ないし「作者の思想の律動」と言われるものを「内聴」することによって、(一)(二)で捉えたものを「肯定」「訂正」という点で、解釈作用の最も高次の段階に位置すると考えられている。

鶴田は、垣内が「解釈の三方面」が、「相互に有機的に結合」すべきものであって、その「統一」こそが「真の解釈の力」を生むと考えていたと述べる。そして1922年（大正11年）の時点で垣内の解釈学・形象理論が日本で昭和初期になって広く知られるようになるディルタイなどの解釈学の立場になっているという。

しかし、この当時の読者に与えた印象は、文字を軽視して内なる想形を重視する傾向を多分に含んでいたようである。なぜなら、石山脩平氏によれば、垣内氏が形象理論を「文に面して作者が書こうと思ったものを捉へようとする時、もし文字に泥（なず）むならば、そこにあるものはすでに生命の蒸発し去った文字のなりである。微妙なる結晶を見るには硝子板に上ぼせて顕微鏡下に結晶の形象を視なければならぬやうに、文の真相を視るには、文字に累はさるることなく、直下に作者の想形を視なければならぬ。解釈の第一着手を文の形に求むるといふ時、それは文字の連続の形をいふのではなくして、文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を観取することを意味する。」としているのを、「文字の上に現はれた文の形」に拘泥せぬよりもむしろこれを無視して、「体験」とか「直観」とか「生命」とか「直下の会得」とかの名に於て主観的・独断的な解釈に墮落し、そこに形象を捉え得たとする者が少なくなかったとしている。その時代において、「概念的思惟よりも直観に優位を認める立場を持つ直観主義」や「真理や価値の基準を主観のうちのみ帰して、それらの客観性を認めない立場である主観主義」に曲解され誤用されたのである。このような状況の中で垣内氏は「実践解釈学考」において、「作者が何を書かんと欲してあるか」という「心理的なるもの」に関心が向う場合でも、読者の恣意独断の介入を警め、文体や文形や語調等を通じて作者の心情意図を知るべきことを説いていたようで、決して語句という形式を無視できないものであると再度主張している。

このように形象論は、「内容主義と形式主義との論争を形象的立場に於いて確実に清算する。」ことを帰結とし、一元的に両者を止揚しようとしたのであるが、本意が十分に理解されていない事実もある。石山は、「当時（大正）において、形象概念の構造的考察即ち体験を知情意の全一体として見る立場に基づき文の形象を理念と事象と情調との全一的結合と見ること、並びにその構造の個性的、歴史的、社会的性格を吟味することは、従来の国語教育論に於いて必ずしも十分でなかった。或いは、素材的事象のみを重視したり、それを一概に排斥したり、或いは、若干語句の語感を断片的に調べたり、或いは、所謂主題（理念）を捉へてもそれを全文の事象や情調の上に展開させたりすることを怠ったのは、要するにこの形象の全一体を余す所なく把握すべき視点が確立していなかった。」と当時の国語教育の特徴を語る。形象理論が国語教育の教材の構造及び性格を観る上に新しい原理を提供した功績は大きく、教材論だけでなく指導論にも重視せらるべきであると結んでいる。

参考文献 石山脩平著：国語教育論

（２）分析的立場と解釈的立場

①形式主義と内容主義

国語科教育において、形式主義とは形式を重んじ、分析や方法等を使用して客観的な手法で作品を指導していくという捉え方をする。一方、内容主義とは内容を重んじ、作品の「解釈」を積極的に行うということを目的に指導を行う方法であると捉える。この２つの主義は、日本の国語科教育において長年対立しており、時には片方が優勢になり、時にはその反省をもとにもう片方が見直されたりしている。また垣内のようにそれらを一元的に止揚する試みも行われてきた。

福島大学の中村哲也は、「従来の国語教育界では、『言語技術を教える』ことへの関心は低く、その意義も軽視されてきており、むしろ『人間教育』の立場から、現実認識の力や豊かな感性を育てることが文学教育や作文教育の課題だと考えられた。」と読み書きを技術として教えていないと主張する野口悠紀雄の本を引用して述べている。そのような危機意識から、従来の「心情主義・感化主義」を改め、論理的な言語技術を重点的に指導するという趣旨のもと1992年に日本言語技術教育学会が設立されていることを挙げ、今後の国語科の「基礎・基本」とは何かを明確に問い、指導内容や方法を見直すべきだと指摘している。

②文芸教育の流れ（形式主義と内容主義の視点から）

飛田多喜雄・野地潤家監修『国語教育基本論文集成Ⅰ』にある森岡健二による「国語教育は何を目指したか」の項をもとに、文芸教育の流れを形式主義と内容主義に視点を当ててまとめると次のようになる。

訓詁注釈を基におく語学教育は、内容より形式を重んじる形式主義である。一語一語の辞書的意義、熟語・成句の解釈に力をいれ、文章の暗誦、美辞麗句を織り込んだ文章を模倣した作文を書く。しかし、能力のある生徒ならうまくいくが、学校教育が普及し、生徒人口が増えることでそれは、成り立ちにくくなった。より能率的に生徒の心性を開発するという意味で国民精神の涵養を目指す内容主義が明治終わりになると形式主義に取って代わった。文芸主義は、明治10年代の「写実主義」20年代の「ロマンチズム」30年代の「自然主義」を経て40年代に入って「反自然主義・人道主義・理想主義・新ロマンチズム」を標榜する「白樺派」の文芸運動により、「個性と自由を重んじる国民精神と結びついて文芸読本の色彩を強めた」のである。文芸主義は、一つ一つの意味が分からなくても全体は分かるという立場にあり、形式主義と対立する。このような主義は、童心を大事にする赤い鳥運動や白樺派などにみられる大正デモクラシーの風潮の中から生まれたものであり、つめこみ主義から子供を解放し、興味と関心と呼び起こすのに有効であった。さらに「読み書きそろばん」という旧式にかわって脚光を浴びたが、理想のみ高く、現実にあわなかった。しかし形式主義（読み書き教育）が底辺で根強く生きる中、教育界では進歩的理論が試みられる。その一つに形象理論と解釈学があった。垣内松三の形象理論で理論武装した文芸主義は「芸術は直観されるものであり、知的に把握されず国語教育では作品の内容を全体直観させることを目標としなければならない。」と解釈をゆがめ単なる印象批判となる。垣内の本意は、理論編3「国語科教育の指導方法の理論（1）形象理論についての②国語の力の論旨」にある。

次に解釈学により「形式と内容」「部分と全体」を止揚・統合しようとした。体験や現象など人間とのかかわりにおいて認識問題に取り組んだものである。しかし、このような理論もうまく実践に生かし切れなかった。時代が変わり階級闘争やプロレタリア的な価値観が文学にイデオロギーを持ち込むようになり文芸主義の勢いがなくなった。この行き詰まりを打開すべく西尾実の言語活動論が登場する。これも形式主義と内容主義の一元的に止揚するという試みであった。理論（実践編）の「9、三読法をもとにした三段階の読み方」に概説がある。これにより昭和10年代の国語科教育が安定し一般に普及する。

昭和30年になっても依然として形式主義と内容主義の対立は解消していない。昭和20年代にアメリカから持ち込まれた経験主義が国語科教育に大きな混乱をもたらした。「なすことによって学ぶ」というデューイの思想を根拠に言語も経験させることにより自然に習得されるとし、電話・会議・映画・劇などなどをなんでも経験させるカリキュラムを作った。文学教育もおろそかにただ言語生活を体験させる实用主義（形式）と経験主義（内容）の2つの側面を持っていた。しかし実績があがらず、30年代には文法教育を強化しようとする語学教育の反動が出る。

昭和33年以降の指導要領の型が1982年当時まで多少手直しされながらも続いていると森岡は述べている。さらに内容では、種々雑多な国語教育思潮が流れ込み何でもかんでも盛り込む総花的なカリキュラムであるという。経験主義（内容主義）が根強く残っており、いろいろな文章に慣れさせることが目的であると指摘する。さらに「話す・聞く・読む・書く」という領域から言語生活的発想を指摘し、生活主義（内容主義）の性格が強いことを述べている。特に「話す・聞く」の教育は民主社会を支える重要な道具とみなされ当時まで残っている。しかし、現場ではこの指導の効果の上がらないことを知っており、空文に近いとする。（実際は77年の指導要領で消える＊理論編1国語教育とは何か（3）国語科教育の変遷を参照）森岡は、「話す・聞く」という対人的言語行動と「読み・書く」のような思考言語とは本質的に違っており、同じ国語科で指導することは無理があるという。経験主義のおかげで言語生活をなんでも経験させる式の拡散的なカリキュラムを組んで二兎追うもの一兎も得

ない状態ではないかと批判する。「話す・聞く・読む・書く」という領域は 77 年に一度消えたが 98 年に復活し現在に至っている。上記のような歴史的な流れを見ることで現在の言語活動をどう考えるかも一つの課題であろう。

③分析と解釈

上記の形式主義と内容主義の対立は、これまでの歴史からすぐに一元化できるものではない。しかし、形式主義から「分析」、内容主義から「解釈」という概念を取り出し、その定義が曖昧なことを指摘しながらも両概念をうまく文学の読みに用いることで統合することを目指す鶴田は、「分析」をニュークリティシズム、「解釈」を解釈学として比較し、武田常夫と向山洋一の文学教育論・実践を例に挙げる。R・パーマーの指摘するガダマー等の解釈学とニュークリティシズムの類似点は、一つ目に作品の自律性という概念。二つ目は、作品それ自体の力学を考察しようという努力。三つ目は、作品を作者の思想や創作行為から分離するとともに、読者の主観を出発点と見る傾向からも分離することである。この共通点が両者（武田と向山）の文学教材の見方に当てはまるとする。さらに両者の相違点を教師の観点において、「絶えず子どもに新たな〈出会い〉を経験させるために、教材研究や発問を創意工夫するという反省的な営みを行う」のが解釈的立場であり、「最初に一定の分析用語・技術を指導した後は、子どもがそれに習熟する手助けをする」という技術的な営みを行うのが分析的立場とする。また作品の読みにおいては、解釈的立場が、「テキストに書かれていないこと（人物の気持ち）を考えながら読む。作品世界に「参加」し、人物の内面を今日的に生きることをめざす。」のに対し、分析的立場は「テキストに書かれていないことは授業では問題にしない。人物の気持ちは「文章の読み書かれていないからわからない」とする。

この両方の立場を対立するものと見なさず、発問の工夫や読んでいく過程において読み方の工夫をしながら作品と新たに出会い、一方では作品を分析的に見ていくことで作品の構造を読んでいく事が工夫できるのではないかと思う。論理的な思考を促すことを基盤とし、発問や読み方の工夫においてこの両者の立場をつないでいく事ができるのではないだろうか。

④2つの解釈学から受容理論

垣内松三や石山脩平や西尾実の国語教育解釈学理論は、ディルタイらの解釈学をよりどころにしていると鶴田は指摘する。ここでは、ディルタイなどの作者の意図を追体験的に理解できるとするディルタイなどの解釈学とその批判として表れたガダマーなどの解釈学について鶴田の『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築』から引用しまとめる。

ア シュライエルマッハー・ディルタイの解釈学

他者の表現をその個人の内面的な体験の表現と見て、それを追構成・追体験することが理解・解釈の課題であるとする。文学作品の場合で言うと、読者は、そこに表出された作者（著者）の精神や意図を呼び戻して復元・再現すべきであるという立場である。シュライエルマッハーは、「解釈」の方法を「テキストを言語体系に基づいて理解すること」と「テキストを作者の『個性』の表現」として理解することに分けて考える。その「技術」として、「予見的方法」を提唱した。それは、「人が自分自身をいわば他人に置き換えてみることによって、個性的なものを直接把握しようとする方法」であった。作者の「萌芽的決断→内的思惟→文章構成」という内面的な過程を逆方向にさかのぼること、客観的なテキスト（個性的な文体）から主観的な創作動機・意図を探ることが「理解」の目標・方法となる。ディルタイは、その考えを継承し、理解においては、解釈者の個性と解釈者が相手にしている著者の個性は、比較可能な二つの事実として対立しあうのではないとする。二つの個性は、普遍的な人間性という基礎の上に形成されている。人間は本来、お互いの「同質性」「同型性」「同種性」に基づいて他者のなかに「自己移入」ないし「転移」することが可能であるという基本認識を持っている。この解釈学では、文学作品は作者の個人的な生（体験）の表現とみなされ、作者がそこで意識し理解していたことはもちろんのこと、最終的には、作者が意識し理解していなかったことも「よりよく理解する」ことがめざされる。

イ ガダマー・リクールの解釈学

ガダマーは、シュライエルマッハーやディルタイの解釈学を「心理主義的」ないし「ロマン主義的」な解釈学と呼んで批判する。テキスト（作品）を作者（著者）から切り離し、「存在が立ち現れる一つの世界を創造する」ような「自律的」なもの、読者と「共通の意味」にあずかっているものと見る。テキストは新たに「真理を要求するもの」として立ち現れ、そこで言われている「事柄」を作者が理解していたのとは「別様に理解する」解釈学的経験がめざされる。リクールも、作品が歴史を隔てた自律的な「文字言語」であることによって、「テキストの『世界』は著者の世界を破裂させることができるのである」と述べている。さらに、ボルノーも「著者が自分自身を理解していた以上に彼をよりよく理解する」という古典的な解釈学の命題も、作者の「個人的な心的底層」を「追体験」によって理解するのではなく、「作品」即ち「言語テキスト」を理解することに向けられるべきであると述べている。

このような解釈学などから影響を受け1960年代末頃にドイツで発達した哲学理論として受容理論がある。テキストを読むという行為によって読者が意味をつくりだす、という発想を元に理論を展開させている。いわゆる「読者論」である。内田樹は、『『いいたいこと』がまずあって、それが『媒介』としての『言葉』に載せられる、という言語観が学校教育の場では共有されている。構造主義言語学以後（つまり100年前から）、理論的には言語とはそのようなものではないことが知られている。先行するのは『言葉』であり、『いいたいこと』というのは『言葉』が発されたことの事後的効果として生じる幻想である。とりあえずそれがアカデミックには『常識』なのだが、教育の現場ではまだぜんぜん『常識』とはされていない。」と述べる。

田中実と須貝千里は、ロラン・バルトの「テキスト論」から、誤って実体のない「本文」を実体化して扱ったことが「読者論」として提唱されたことで「なんでもありの和風てくすと論」を蔓延させたとして批判し「作品の意思」に促されて作品を読むことを提唱している。つまり、「テキスト」を「客観的存在」とみなす「読みの実体主義」を乗り越え、実体のない「機能としての語り」に着目していくことである。そうすることは、ガダマーの言う解釈学的経験につながる。鶴田は、これらを今後の文学教育のあるべき方向性であるとしている。そして「非実体の機能としての語り」は、作品を分析する観点や方法となると述べている。

ディルタイなどの心理主義的解釈学が間違っているかどうかを判断することは容易なことではない。実際には、私たちが作品を読んだときに「同質性」「同型性」「同種性」に基づいて作者に共感するという感覚はある。またガダマーなどの解釈学や受容理論に見られるように、テキストを読むという行為によって読者が意味をつくりだすことで、読み手にとってどのような価値があるのかを考えていく事も重要である。作品を読むという行為は、優れているものを鑑賞するというだけではなく、現在読み手である自分にとって作品がどのような価値を持つのかを考えていくことでもある。自分の感じ方や考えが読みに反映できるような工夫を考えていくことも課題である。

4. 思考力と読解力

（1）論理的な思考力とは

野口は、「我々が物事を考えたり言ったり書いたりする時に、その内容に正しさや、一貫性や、根拠や妥当性などを持たせることが重要だ」という。そして「論理」を「論の理」「論の理屈」とし、「思考の形式・法則」としている。「論」とは、「意見、見解、文、文章、話、考え」であり、「思考する場合の法則的なつながり」としている。「論理的」であるということは、考えや表現などが筋道立てられているということであろう。

教育心理学辞典（金子書房）によれば、「論理的」とは、「前提から結論を導くまでの過程が分析的であり、後続の命題が先行する命題から論理的に妥当な仕方と導かれるような思考の連鎖を言う。分析的思考、操作的思考等はこれほどほぼ同義である。」となっている。物事が論理的に行われるためには、考えなどが一つ一つ順序良く理にかなっていなければならないが、分析的、操作的な思考を基礎づけるものは、用いられる言語である。学習指導要領解説編においても「言語を手掛かりとしながら

論理的に思考する力」と思考力を定義している。論理的な思考は、言語を媒介におこなわれる。さらにその言語が一般化されている、つまりコード化されていることが必要になろう。論理的な思考を培うには、共通のコードを用いて自分の考えを筋道立てられる場面、他者の筋道の立て方に異論があれば、根拠をもって反論するなどして、理にかなった考えを追求していく事であろう。本研究では、このような力を「論理的な思考力」と捉え、それを媒介にして「読解力」を高めていくことをねらいとしたい。

（２）読解力とは

『国語教育指導用語辞典(第3版)』田近洵一・井上尚美編の中で『読解』とは、文章(テキスト)に接触し、文章に内包された情報を、読者と書き手とが共有するコード(文章表現の規則や約束事)と読者に既存の知識・情報および経験とを手がかりとしながら解読し、それを理解し、解釈するに至る、読者の一連の行為を指す概念である。このことを円滑に行う読解技能を育てる営みが読解指導である。」としている。

一方、OECDのPISA調査で示された、「READING RITERACY」としての「読解力」の定義は、「Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.(by OECD)」 「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」である。上記の「読解力」の定義に「熟考・評価」といった力が付加されている。文章、図、表、グラフなど様々な資料を読んで内容を把握したり、理解したりするだけでなく、読解したことがらを目的や意図に応じて活用する力を把握しようとしたものである。つまり、解釈したものを活用につなげるといったより目的性、実践的なニュアンスが付け加えられている。このような流れで言語活動が重要視されているが、鶴田は、「表面的な伝え合う力の育成や子供の興味関心に基づいた活動主義的な授業が広がり、詳細な読解を忌避する風潮の中で文章をきちんと読むことの指導がおろそかにされる傾向が見られる。文脈に沿って意味を理解できるという読解力が学力の基礎になる事は言うまでもない。」と指摘し、さらに「PISA型読解力は国語科読解力の上に成り立っている。PISA型読解力を喧伝しても国語科読解力は一方向に明らかにはならない。」とする。そうすると国語科教育における読解力とは、どのように考えればいいのか。飛田多喜雄氏によれば、「機能的読解指導」(1962)の中で読解の指導過程として第一段階に内容理解、第二段階で筆者の意図するものの理解、第三段階に自己の生に役立て価値あるものにするか創造的、生産的理解を目指す。具体的に生活適応、制作的表現、感想批判などを通して読み手の個人的価値へと生かすことを設定する。約50年も前に、先人によって、国語科読解力はPISA型といわれている読解力とほぼ同じように想定されている。

本研究においては、先述した論理的思考の基盤としての言語(文章読解に用いる用語や方法)をコード化し、読解において活用させ、論理的な思考を促しながらテキストを読む。テキストに内包する情報を書き手と読み手とが共有するコードをもとに読み取り、授業においてクラスで共有されたコードを活用し、解読、理解を深める。さらに書き手の意図を解釈しながら、自分の個人的価値として生かし評価していく力としたい。

Ⅷ理論研究② 実践方法論編（文学・物語や説明文を論理的に読み取るために）

0 文学・物語や説明文を論理的に読むとは

本研究において子供たちが物語文や説明文を論理的に読むことをねらっている。物語にせよ説明文にせよ深い内容理解には論理が必要である。論理のない世界では、人間どうしが一つのものの解釈において共感したり、他者の解釈に納得し、さらに高次なものを見方をするということが難しくなってくる。物語は、感情や情緒、イメージの世界で論理的とは無関係な印象があるがそうではない。文の流れによって使用されている表現や言葉が適切であるかそうでないかによって物語の味わいも大きく変わってくる。それは、一部の表現を入れ替えた時に、差異として表れてくる。一つ一つの言葉の作り上げるつらなりがどんな虚構を生み出すか、文の表現や構成（プロット）などによって変わってくる。イメージの問題に大きくかかわってくるのである。これは、読み手の解釈に比重を置き、作者の意図がそのまま形象化されるといった考え方を否定するテキスト論においても否定されることではないだろう。

物語文において論理的に読むとは、一つ目は、授業で活用する読みに関わる用語つまり、共通のコード（ものさし）を活用させ、構成などの設定事項（登場人物、中心人物、物語の4つの部と6つの点、クライマックス等）をしっかりと読むことである。二つ目は、因果関係をしっかりと把握することである。人物の気持ちや変容を捉えることである。これらは、論理的な思考がなければできないことである。物語の事実を追っているばかりでは、一つ一つの言葉や表現、事象などがつながりを持たずイメージ豊かな読みはできない。三つ目は、本研究においては、あまり深く触れておらず今後の研究課題としたい表現技法や視点をとらえて読むということである。イメージを喚起する言葉や比喩、オノマトペ、象徴などの作品中での役割をとらえていく。四つ目は、主題を根拠をもとに捉えるということである。

説明文において論理的に読むとは、物語文と重なるが、授業で活用する読みに関わる用語つまり、共通のコード（ものさし）を活用させ、構成などの設定事項（三部構成、形式・意味段落、要点、構成図）をしっかりと読むことである。「はじめ」で何を問題として「中」で何を説明し、「終わり」で何を主張しているかをつかむことである。二つ目は、筆者の説明の論理展開を解釈し、意図や工夫を捉える事である。筆者が「はじめ」で問題提起した（双括型などは結論が来るが）事例の説明の順序や内容の意図などを理解することである。ここでは、内容を確認するだけでなく論理的な思考を促すための発問によって授業を作っていくことが大事である。三つ目は、筆者の主張を自分なりに受け止め、評価させることである。分かりやすさや分かりにくさ、事例の適否、論理の飛躍などがあれば、指摘できるようにさせる。さらにそれらをもとにリライトすることが期待できる。

これらの2つを支えるものとして書く作業がある。特に書く作業を中心に据えた授業を展開するわけではないが、日常的に行われる授業の中で書く場や方法を明確にして、学んだり考えたことを自分なりに整理させる作業も論理的な思考を促し作品を読む力につながると考えている。以上のことを踏まえ「論理的に読むための読解の条件」を述べていきたい。

1 用語の定義

（1）一般化としての用語・方法

「コミュニケーションは一般化および言葉の意味の発達を不可欠の前提とするし、一般化はコミュニケーションの発達にもなって可能となる。（思考と言語:22）」

ロシアの心理学者であるレフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキーのいう「一般化」とは、一人の人間が他の人間と、現実についての意味を共有していくことを指している。生活のなかで触れる様々なものや状態を表す言葉たち。それらの言葉を互いに使用しあいながら、それぞれの意味内容を共有化していくことが「一般化」ということである。私たちのおこなうコミュニケーションは、いつもこのような「一般化」を目指して行われているという。

説明文の授業の中で「要点」や「意味段落」など、物語（文学）の授業においては、「中心人物」や「登場人物」などを考える際に、分かっているようで分からず、お互いに意見がかみ合わない状態になることがある。これらは、求めようとする対象である事柄の概念がまちまちであるということに起因するのではないかと考える。「要点」の捉えかたが学級内の子供たちにとって曖昧で、単なる「大事な文」という感覚でしかないのなら、それぞれの捉える大事な文という概念ですでにずれが起こり、根拠立てて話し合うことができない。ヴィゴツキーは、「思考と言語」の中で次のように述べている。「本当の理解と伝達は、私が私の体験していることを一般化し、名づけることができたとき、すなわち私の体験している寒いという感情を、私の相手も知っている一定の種類の状態に関係づけることができるのみ行われるであろう。それだから、まだ一定の一般化というものをなし得ない子供には、すべてのものが伝達不能なのである。

この場合問題は、適当な単語や音の不足にあるのではない。適当な概念や一般化が不足しているであり、これらなしには理解は不可能なのだ。トルストイが言っているように、たいていの場合は、言葉そのものではなくて、言葉によって表される概念が理解されないのである。（思考と言語:23）このように、コミュニケーションの中で「一般化」が行われていないと十分な話し合いにつながらない。よって国語科教育の中で読解における「用語」やそれを支える「方法」を定義づけ子供たちに身につけさせることによって、これらの一般化に支えられながら更なる一般化を目指すべく「根拠」を共有化できるのではないか。学級全体の読解に関わる言語が一般化をめざせば、それを「根拠」にして論理的に思考することが可能になっていくのではと考える。

（２）用語・方法・原理原則を知る

筑波大学付属小学校教諭の白石範孝氏は、子供たちが「考える」思考活動に積極的に取り組み読解力を身につけていくには、「土台」が必要であると、具体的に3つの要素を提案している。一つは、様々な用語を知ること。二つ目は方法を知ること。三つ目は原理原則を知ることである。一つ目の様々な用語については、物語教材には、物語の「用語」があり、説明文教材には説明文の「用語」があるにも関わらず曖昧にされているのが現状であるという。しかしその「用語」を身につけることでそれを活用し思考して自分の読みをつくり、内容をその「用語」を使って表現できるようになるという。二つ目の「方法」においても、「用語」と同じような問題があることを指摘し、子供たちが共通の「要点をまとめる」という「方法」を持たせる必要を述べている。前述した言葉でいうと方法を一般化させていくということである。ここで白石は、子供たちが「分かっている。すでに知っている」という思い込みによって「方法」をきちんと指導していない現状があるという。三つ目の原理・原則とは、「仕組み・決まり」であるという。これは、物語や説明文の構成や構造や中心人物の変容の捉え方といったようなことである。

上記のことから分かるように、本研究テーマにおいて「用語や方法」を児童に身につけさせることは、「論理的に思考する」授業を作る上では、「学習技術」を高めるものであり重要である。また、それをしっかり身につけられるように活用させていく事は「指導技術」として授業を計画する際に念頭に置いておかなければならない。次の2に論理的な読解の条件としての用語とその意味をまとめる。

参考文献：レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー著 柴田義松 訳『思考と言語』

2 文学・説明文を論理的に読解する上で必要な用語

（１）物語を読むために児童と確認する用語

用語	意味
①登場人物	人のように話して人のように動く。自分の意思で動く。「大きなかぶ」の「かぶ」は登場人物でない。

②中心人物	お話の始めと終わりで考えや行動、心が大きく変わった人 語り手が寄り添っている人物
③語り手	作者が作った物語を話す人。ストーリーテラー。読者が理解しやすいように物語を説明する役目をする。視点。「地の文」の語り手。語り手はどこから登場人物を見て誰に語っている。語っている相手に変化している場面を探る。
④対人物	中心人物に対して大きな役割をもつ登場人物。 中心人物の考えや行動を大きく変える役目をする。
⑤出来事・事件	物語の中のある出来事のこと。小さい事件が重なって大きい事件になる。つまり物語はいくつかの事件からできており、それらの事件を合わせると一つの物語になる。
⑥会話文	登場人物のしているやりとりの部分。文章で会話の部分を文字に表したものの。「 」などを用いて、地の文と区別する。人物の考えや心情を読み取ることができる。中心人物の会話文にマーカーでしるしをつけ、心情の変化を読み取ることができる。
⑦クライマックス	文学作品において感動や緊張が最も高くなる部分。中心人物の心情や様子が、一番大きく変容したところ。山場の中の最高潮の部分として存在する。
⑧作者	文学作品の作り手のこと。説明的文章教材の場合は、筆者といい区別する。
⑨お話の山物語構成 (4つの部)	低学年では、まえばなし→山登り→山のとっぺん(山場)→あとばなし 高学年では、導入→展開→山場→おわり(終結)
(6つの点)	4つの部に位置する物語のプロットの点 低①はじまり②おこり③山のはじまり④山のとっぺん⑤山のおわり⑥おわり 高①冒頭②発端③山場のはじまり④クライマックス⑤結末⑥終わり
⑩主題	文章における中心的な内容、文学作品が表現しようとしている中心思想。作者の表現しようとした中心的な観念。説明文における要旨、物語における主題というふうに対照的に用いられる。作者の意図と主題を同一視できない。物語の中に客観的に存在するという考え方と読み手である読者にこそ主題が存在しているという考え方がある。

(2) 説明的教材を読むために児童と確認する用語

用語	意味
①筆者	文章を書いた人のこと。説明的文章は物語に比べ、客観的なものといわれるが文章を通して筆者の意図、ものの見方、感動、人柄に触れることになる。読者として自分の考えを述べる場合は、筆者の主張を正しくとらえることが基盤となる学習活動である。
②要点	<ul style="list-style-type: none"> ・段落の中で最も大事なところ。形式段落が細かく分かれているときは、意味段落で要点をまとめる。 ・いくつかの文で構成されているか・結論が述べられているような中心となる大切な文を見つける。文の役割から判断する。時間的な流れを説明する場合や指示語と指示内容を合わせて考えなければならないときに取り出しが2～3文にわたるときがある。 ・抜き出した一文を短く体言止めにする。主語述語、キーワードを見つけて文にする。
③要約	・段落の要点を段落相互の関連を考えてつないだもの。物語のあらすじにあ

	<p>たる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 文章全体の構成を捉え、どのような問いをどのような内容で解決しそこからそのような考えを筆者が述べているかを捉え、要点をつないで文章化する。必要なものとそうでないものを取捨選択する。
④形式段落	<p>いくつかの文で構成されたひとまとまりのもの。一つの段落には同じ事柄について書かれた文が繋がって、まとまった意味を表している。文章では、改行とともに一文字分他の行より下げて示される。</p>
⑤意味段落	<p>形式段落に対する言葉。本来の段落は、この意味段落のことを指すと考えてよい。教科書では、一つの段落の文が少なく、同じ内容がいくつもの段落にまたがることが多い。そこで形式段落をまとめた意味段落を構成し、文章全体の大きなまとまりをつかむ学習が設定される。</p>
⑥文意識	<p>いくつかの文字で単語ができ、単語に関係が生まれて文節となり、これを関係づけて文ができる。文と文がつながり形式段落を作り、内容的にまとまって意味段落を作る。さらにひとまとまりにまとまって、文章を形成する。つまり、文章の理解は、文の関係性の把握から始まるといえる一つの文で、「何が、どうした。」という一つの事柄を表している。これが、次々とつながり、一つのまとまった内容や考えを形成していく。文には、それぞれの役割がある。それらを意識し、関係をとらえることが読むことである。</p>
⑦主語意識	<p>文は、「何が」「どうした」という主語と述語に、様々な修飾語が加わってできている。しかし、日本語では、主語がよく省略される。同じ主語が続く場合やあえて言う必要のない場合である。こうした場合、省略されている主語をとらえながら読まなくてはならない。</p>
⑧問いと答	<p>(問い) 読み手をひきつけ、文章を書き進めるために筆者が書こうとする内容を疑問の形で提示した文のこと。</p> <p>(答) 問いに対応する内容をまとめた文や段落のこと。筆者が事例を挙げて説明した内容のまとめになる。</p> <p>文章によっては、いくつかの問いをはじめに提示して、具体的な説明をする場合や問いと答えを繰り返して展開する場合がある。低学年の説明文では、「問い—説明—答え」が、文章の「はじめ—なか—おわり」に一致することが多いが、学年が上がるにつれて、「答え」の後に筆者の考えが書かれるようになる。つまり「問い」の役割は、事例に対して読者をひきつけることであり、結論に直接つながるものではなくなっていく。</p>
⑨要旨	<p>文章全体の中で筆者が述べようとする考えの中心となるもの。これを詳しく述べていくために、具体的な例を挙げてわかりやすくしている。よって、要旨を読み取るためには、筆者と逆の思考をすることとなる。読者は、叙述に即して具体例やその内容を読み、筆者の意見や考えを読んでいく。つまり、段落の要点をまとめたり、小見出しをつけたり、文章構成図を書くことによって、段落と段落のつながりをとらえ、文章構成を明らかにし、要旨の部分に触れていくことになる。</p> <p>学習では文章を読み、それぞれの段落の要点をとらえ、要点のつながりを読むことによって、要旨をまとめていけるようにしたいものである。その上で、読者としての自分の考え・意見をもつようにさせたい。</p> <p>文学作品にあてはめると、あらすじが要約、主題が要旨にあたる。要旨を表現することは、文学作品の「主題」を表現することと同じことだといえる。</p>

⑩具体と抽象	文章には、この具体が書かれた部分とまとめた抽象の部分がある。筆者の考えは、抽象部分にまとめられる。しかし、読み手には具体的な例を示すことにより理解される。どのような事例を取り上げるかということは、文章の説得力に大きく影響する。事実と意見、感想の読み分けも具体と抽象の一部である。
⑪文章構成図	文章全体のまとまりをつかむために段落のはたらきをつかみ、文と文、段落と段落の関係や、段落と文章との関係を図に表したものを。
⑫基本文型	論を進める基本的なパターンのこと。 ①頭括型（結論が文章のはじめにある） ②尾括型（結論が文章のおわりにある。） ③双括型（文章のはじめとおわりに結論がある。） ④散列型（文章の途中でまとめながら論を進める。）
⑬小見出し	内容が一目で分かるようにした簡単な言葉・タイトル（中見出し・大見出し）
⑭体言止め	文末をものの名前や事गरらなどで終わる書き方。*楽しく遊んだ日曜日

(3) 両教材において子供と確認できる用語

用語	意味・方法
①一文で書く	<ul style="list-style-type: none"> 文学作品の構造を一文で表す。中心人物が、どんな事件や出来事がきっかけになって、どんな結末になるかをおさえることによって、文学作品の基本構造を把握できる。 文学作品は、中心人物が様々な事件によって幸せになるか不幸になるかである。(白石) *説明文も筆者が()を例に挙げて()という主張をしている。と作れると思う。
②題名	<ul style="list-style-type: none"> タイトルともいう。作者・筆者がその作品を代表するものとして言葉を選んでつけた最短にして最大のメッセージ。作者・筆者の思いや考えが詰まっている。 題名のつけ方：主人公から、中心的な事件・山場から、物語に出てくるものから(象徴) 題名から「問い」を作り、「答え」を探していく。なぜこの題名と問わず。 題名からイメージしたストーリーと比べて読む。
③三部構成	はじめ・なか・おわり 説明文は、序論・本論・結論(高学年)

引用：読みの力を育てる用語 田島亮一・駒形みゆき他著

3 発問と論理的思考

(1) 12の指導方略

前高知市立潮江東小学校長の江島敬一氏は、執筆する本の中で「授業過程で教師の側から出される発問、課題を『指導方略』と定義し、過去の実践例から有用な課題や発問を見つけ出したり、著名な国語人の課題や発問を分析したりした結果、次の12の観点において思考力・判断力・表現力を高めるのに効果があった」という。その観点を以下のとおりである。

指導方略の観点	課題や発問作成の方法
①イメージ化させる	動作化, ペープサート 挿絵, 写真提示, 具体的提示等
②比較させる	違いを比べさせる。 共通点を見つけさせる。

③分類させる	複数の事柄をある共通点にもとづいていくつかの仲間に分けさせる。 同じ仲間をグループ化させる。
④説明させる	考えの根拠や事柄の内容を明確にさせる。 説明のパターン、説明プロットを提示し、述べさせる。
⑤分析させる	文章の視点や中心人物などを特定の観点から考えさせる。
⑥選択させる	AかBか、○か×など根拠を明確にして選ばせる。
⑦推論させる	題名等から内容を予想させる。 原因からその結果を予想させる。 「例えば」などの言葉を使って説明し、自分の考えや結論を述べさせる。
⑧説得させる	反論を予想し、相手を納得させる資料にもとづいて自分の考えを述べさせる。
⑨検討させる	言葉や文書について分析し、長所や短所、特徴などを明らかにさせる。
⑩評価させる	妥当性について自分の考えをまとめさせる。
⑪構成させる	事実や意見を筋道立てて組み合わせ、自分の考えをまとめさせる。
⑫論証させる	ある事柄について、よいのか悪いのか調査等にもとづいてまとめさせる。

学び方を身につける国語科授業 江島敬一編集代表 白石範孝監修著者

この12の観点を考慮しながら、「読みの視点」「発問を作る視点」を考えていけば、思考力を促す活動が期待できる。以下に「発問を作る視点」はどうあるべきかを述べる。

(2)「発問」とは何か？

授業が活発なものになるか、または受身的な活動のまま終わってしまうかは、発問によって大きく左右されることを私たちは経験上知っている。それだけでなく子供たちの学びを各時間の学習の目標に近づけるために重要な役割を持つものである。意味がうまく伝わらなかったり、誤解を招くような曖昧な発問をして失敗することも多い。野口芳宏によれば、「発問とは診察のようなもの」だという。診断ではない。診断は断言されている。診察はいろいろな検査や問診・触診など診断に至るまでのプロセスといったニュアンスがある。「発問することによって初めて分かってくること」がある。しかし、「手当たり次第に聞くのではなく、読めば、すぐわかるような書かれてあることをなぞるだけの発問(消費的発問)でもなく、学力形成を目的としてなされるもの」であるという。野口は、「発問の本質は、向上の変容の保障にある」ともいう。「発問をめぐって考え意見を出し合うことにより子供の中に向上的変化や変容が生まれる。このような生産的思考を生み出す発問を行うことで子供は意欲的になり筋道立てて考えれば、解にたどりつくという実感を持たせることができる。そのような学びを保障することが発問の本質だ」という。そう考えると当然ながら発問は、教材分析、目標の分析を通して戦略的に計画されなければならない。また、論理的な思考を促す発問はどういうものであるかを意識して授業の流れを作りたいものである。

(3)発問の分類

井上尚美は、発問を「教師が児童生徒に情報提供的応答をさせる意図を示す発言」とし、発問の分類を提案している。それらは、これまで考えられてきた分類システムの中から子供にいかなる論理的な思考活動を要求しているかという観点から分類したブルーム(Bloom, B.S.)、ギルフォード(Guilford, J.P.)、「読み」における発問を分類したものとしてのグスザーク(Guszak, F.J.)である。これらの分類のものは、教育目標や評価について書かれたもので、それらが発問の分類にも適用できることを次のように説明している。

「教育の目標は、子どもの行動を現在の状態からある一定の望ましい状態(目標)へと変えていくことであり、その変化が期待どおり起こったかどうかを測るのが評価である。そしてそのためにテストが行われる。発問は広い意味でのテストに含まれるわけであるから、結局次のような関係が見られ

る。

目標⇔指導（授業）⇔評価（テスト・発問など）

このような考えから、ブルームの分類がそのまま発問の分類としても使える。」

3人の分類システムを比べると共通点が多く、これから述べる「三読法」をもとにした「三段階の読み」にも関係している。すなわち

- ① 知識（用語・概念・表現されている事実）を問う発問
 - ② 内容の解釈についての発問
 - ③ 批判や評価についての発問
- に大別できる。井上の表を示す。

	知識	解釈	評価
ブルーム	知識	理解, 応用, 分析, 総合	評価
ギルフォード	認知, 記憶	拡散的思考, 収束的思考	評価
ザーク	認知, 記憶	言いかえ, 予想, 説明	評価

実際の読みの心理過程ではこの三つは分離されずに同時に行われるように感じられるのであるが、授業を構成する際、目標をバランスよく達成するためにも発問の種類にも気を配る必要がある。知識だけを問う問いが大部分を占めるようでは表層的な読みにとどまっていく。先に示した12の指導方略を考慮した発問も大きな可能性を秘めているので、三つの層として捉え、段階的な考えで発問を計画することは有効であろう。上に示した表をもとに井上は、読みに関する発問を三つに分けて提案している。

①知識に関する発問

（用語・概念・事実関係などの情報収集に関することから）…認知，記憶

②解釈に関する発問

（表現されている内容の理解や解釈およびそれにもとづく推論）…分析－総合，収束－拡散

③評価・批判に関する発問

（一定の基準に基づいて妥当性・真偽を判断すること。鑑賞も含む）……評価

さらに発問の型と例を挙げているので引用する。なお前述の12の指導方略に関わる観点を発問の型に示すなど、一部上田が付け加えた。発問の型に関わる12の指導方略の観点は代表的なもののみを選んである。他の観点も関わることを考えられる。

	発問の型	例
①知識, 情報収集に関する発問	a 特定の事実（時, 出来事, 人, 場所など）や用語（術語, 用法, 分類やカテゴリーなど）についての知識	<ul style="list-style-type: none"> ・それはいつ（どこ・だれ）のことですか ・「俳句」とはどのようなものですか ・4つの部はどう分けますか？
	b 特定のものを扱う手段・方法・順序などに関する知識を求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙にはどのような内容を、どのような順序で書きますか ・人前で話をするときにはどのような注意が必要ですか ・要点はどのようにまとめるのですか
①イメージ化させる③分類させる④説明させる⑨検討させる⑩構成させる		

② 解釈に関する発問	a 書かれていることを自分自身のことばで言い換えたり、まとめたり、説明したりすることを求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・この部分を言い換える（簡単に説明する・わかりやすく言う）には、どうすればいいですか ・主人公のそのときの気持ちをまとめて言ってごらん下さい ・このようすをくわしく説明してください
	b 省略されている部分を補わせる発問。また枝葉の部分と重要な部分、事実と意見、序論・本論・結論などの区別を求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・ここで一番重要な部分はどこですか ・どういう言葉がここに省略されていますか ・まとめの部分はどこからどこまでですか ・作者の考えを述べているところと、それに対する理由の書いてあるところとを区別しなさい ・クライマックスはどこでしょう
	c 関係づけ（原因、理由、根拠、比較、意図や目的、ある部分が全体の中で占める位置づけ）を求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ（どうして）～したのですか ・どのように～したのですか ・何のために～したのでしょうか ・AとBの性格のちがいを比べてみましょう ・この部分は前に読んだどの部分と対応しているのでしょうか ・十年前と今とを比べてみてどういう点がちがっていますか
	d 例示、比喩、自己の経験からの類推を求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・ここで述べられていることの実例を挙げなさい ・これは、たとえてみるとどうなるのでしょうか ・自分の経験から、これと同じようなことがなかったかどうか思い出してください
	e 言外の（隠された）意味を想像（推測、予測）したり説明したりすることを求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・このことばには、どんな意味がこめられ（隠され）ていますか ・主人公のこうした行動からどんなこと（性格・ようす）がわかりますか
	f 表現の意図や効果についての意見を求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・「ところが」という表現からどういうことが読みとれますか ・筆者はなぜここでこういう言い方をしているのでしょうか ・「きよろきよろ」を「キョロキョロ」と書くと、感じはどう変わりますか。
	①イメージ化させる②比較させる③分類させる④説明させる ⑤分析させる⑦推論させる⑨検討させる⑫論証させる	
③ 評価、批判、鑑賞に関する発問	a ある問題—内容、作者の意図（主題、構想、表現）、人物などについて書に対しての自分の感想や意見を自分自身のことばで述べることを求める発問（a・bは作品に即しての自分の考えを問う発問）	<ul style="list-style-type: none"> ・このことについて君はどう考えますか ・このこと（作者の意図など）について君はどんな意見を持っていますか、それはなぜですか ・もしも君が主人公だったらどう行動するのでしょうか
	b ある考えや作品の価値判断を求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・Bの方がAよりも優れていると考えますか。それはなぜですか（比較） ・これらのうちでどれが～番良い（好き）ですか

	c ある問題に関するいろいろな解釈の仕方を判断するように求める発問 (c・dはメタ認知的な発問)	<ul style="list-style-type: none"> ・この問題の解決には、どの方法が最善だと思いますか。また、もっと他の方法はありますか ・この文章は私たちにどういうことを教えてください
	d 内容を批判することを求める発問	<ul style="list-style-type: none"> ・この文章で言っている内容と矛盾したり違っていたりする例(反証)はありませんか ・ここで述べられている以外の理由(根拠)はありませんか ・この内容について、もっとつけ加えるべき新しい情報はありますか
②比較させる④説明させる⑥選択させる⑧説得させる⑨検討させる⑩評価させる⑫論証させる		

参考文献：井上尚美 著『国語教師の力量を高める～発問・評価・文章分析の基礎』
：野口芳宏 著『教師のための発問の作法』

(4) 読みを支える物語における発問

作品を読む段階と発問についてこれまで述べてきたが、これと文学、つまり物語文の授業の中でどのような発問を柱にしていけばよいかをまとめる。読みの段階や発問の分類とも関連し、重なる部分が多いが物語教材においてどのような発問の柱を意識するかという視点からながめてみたい。桂聖によると物語の読み方を次の5つで示している。

- ①作品の設定を捉える。(いつ・どこで・だれが・何をした)時-場所-人-事件
- ②視点を捉える(語り手はだれから語っているのか)
- ③表現技法(どんな表現方法で人物の心情が語られているのか)
- ④中心人物の変化(どんな人物が何をきっかけに最後はどうなったのか)
- ⑤主題(中心人物の変化によって作者は何を伝えたいのか)

①②は、三段階でいえば通読③④は精読⑤は味読に位置するであろう。発問の分類ともある程度一致する。そして、①～⑤をもとに次の3つの発問を導き出している。

- ①中心人物はだれか
- ②中心人物の気持ちが大きく変わった所は
- ③主題は何か

①では「中心人物」という用語の定義を根拠に考えられ、②は変化の推移、つまり因果関係を読み取っていく場を作ることができる。桂は、主題においては、「書いていないので最終的には自分が感じることだ」とし主観的な読みについても触れている。二瓶によれば、「作者の伝えたいことは、伝えたいことを受け取る読者の側の問題であるとし、主観的な読みも表現を根拠にしてそれぞれ個人の読みを作らなければならない」とする。当たり前のことであるが、根拠を客観的な読みで把握している過程が前提となる。この研究において論理的な読解の条件を探るのは、いわゆる「読みのアナーキー」に強く異を唱えるからである。だからといって作者の意図が作品に形象としてすべて現れるという捉え方はしない。作品を構成や構造を通して分析的に読んでいこうとすることは、同時に客観的にとらえることのできない部分も自覚することである。客観的なコードである読みのものさしを具体的に明確にすることによってそれを超える主観的な読みに触れることでもある。よって物語において、二瓶のように「客観的な読み」と「主観的な読み」の段階を認めていきたい。

(5) 読みを支える説明文における発問

桂は、説明文においては、後述する三段階の読みとほぼ重なる「確認-解釈-評価」の流れを挙げ、この軸に従って発問を作成することができると述べる。「確認の読み」はどんなことがどう書かれてい

たのかを把握する部分で「解釈の読み」においてどうしてこのような書き方をしたのか、表現方法や事例の挙げ方等を細かく見ていく。「評価の読み」で分かりにくいところや分かりやすいところを検出していくという流れで説明文を読む。白石は説明文における発問づくりのポイントとして次のようなものを挙げている。

- ①大きなまとまりをとらえること
- ②「はじめ」の話題がどこにあるのかをとらえる事で要するに何を考えればいいのかをとらえること。
- ③「中」は、その具体例で、何のためにという目的を明らかにする。目的を明らかにすることで「おわり」の筆者の主張へつながる。
- ④どこが具体でどこが抽象であるのかを「中」を読みながらとらえさせてことで「考えて読む」
- ⑤読む前に説明文の題から問いを作らせ、具体を予想させ、読みの方向をもたせる。
- ⑥抽象化された文や段落を取り上げ、「これを具体的にのべているのはどこか」を問うことで意味段落を把握させる。

参考文献：全国国語授業研究会 筑波大学附属小学校国語研究部 編著
『読解力を育てる文学・説明文の発問づくりと対応力』

4 アニマシオンの手法

(1) アニマシオンとは何か

アニマシオンとは、ラテン語のアニマ、すなわち魂・生命を活性化させることを意味する。英語のアニメーションと同義語で、生命力・活力を吹き込み心身を活気付け、すべての人間が持って生まれたその命・魂を生き生きと躍動させることにある。

「読書へのアニマシオン」(La Animación a la Lectura, 以下、アニマシオン)は、スペインの読書指導方法で、1980年代初めにスペインのジャーナリスト、モンセラット・サルト(Montserrat Sarto)によって開発された。これは、「作戦」と呼ばれる活動から成り立っていて、その「作戦」を通して、子どもたちに読書の楽しさを伝え、生まれながらに持っている読む力を引き出そうと開発・体系化した読書指導である。「作戦」は、75個で成り立っている。

「作戦」の実行者であるアニマドール(作戦を統括する人)の作ってきた質問に答えたり話し合ったりすることを通して、より深く読むことを学ぶ。さらに話し合いを取り入れ、他者との協力によって自分の学習を深めるという集団学習の方法の可能性にも開けている。

(2) アニマシオンの国語科教育における価値

子どものもつ読むための潜在能力は、知性と自主性にはたらきかけることによって引き出される。そのために「創造的遊び」を取り入れ、読みの「内面化」や「客観化」を行う場を重視して「作戦」と言われる活動を行うのである。「内面化」とは、読みの過程において言及すれば、「作戦」において触発される積極的かつ能動的な読みによる、「作品」や「他者の思考」と「読者」との往復する思考の運動による「読者」の「作品」の読みに対する修正や発展の過程だと考える。そして、「コミュニケーションを通して協同的に読解する読書である(有元秀文 2008)」アニマシオンにより、他者と相互作用の中で思考を深めていく場としての「客観化」が読みの深まりを促進し、内面化の高まりにつながっていくと捉える。

このように国語科教育における読解の場面でも「作戦」の可能性は大きい。スペインでのアニマシオンが「読んできて、話し合う方式」よりも、「読書のきっかけをつくる」「読書活動を促進する」という意味合いが強くなっている現状に対してサルト自身は「アニマシオンは、読書のきっかけをつくらせたり、読書を促進したりすることではない。そのように考えている人たちは、本当の意味で読書ということを考えていない。本に目を通すことと、深く読むことは同じではない。読書を通して深く考えられなければ、読書をしたことにはならない。アニマシオンは、そのような読書をするを指しており、自分たちの方法以外では、『深く読む』子供は育たない。」と反論している。クイズ形式で

楽しむばかりでなく、その向こうにどのような「読解」を期待して行うのかを明確にしておかなければならない。「作戦」のアイデアを取り入れた活動を国語の授業の中に仕組むことによって、思考を活発にさせ、「読解」における他者とのずれを顕在化させることで再度作品に戻って「読解」する。論理的な思考で物語や説明文を読解させる条件としては、アニメシオンの手法を挙げることも価値あることである。

(3) 国語科教育への「作戦」

「読書へのアニメシオン75の作戦」(M・M・サルト著 柏書房)の中から、いくつか作戦を挙げる。この作戦は国語科の授業で子供たちの読解の状態を把握したり、深めたりするのに有効だと考える。

作戦名	内容
作戦2 「これ、だれのもの」	場人物のだれかに関連した洋服や品物を見て、登場人物と物をつなげていく。
作戦5 「いる、いない」	作品に登場していない人物を含めた人物リストを配り、出てきた人物に丸を付けていく。
作戦7 「どんな人」	読んだ本の主要な登場人物がどんな人物かを、服装、身体的特徴、感情の三点から見つけ出して説明していく。
作戦8 「にせもの文」 作戦19 「海賊文」 *子供が書き換える	言葉の表現等を入れ替えたにせものの文を挿入する。すべての段落についてにせものだと思う文に全員が傍線を引き終わったら、一人ずつ、その部分を読みあげてもらい、全員が自分の考えを言い終えてから、秘密を明かす。
作戦9 「だれのことを言ってる」	本の登場人物の感情や態度や心理的特質などがよく表れている部分の描写をカードに一つずつ書き、誰のことかを考える。
作戦11 「これが私のつけた書名」	題名を隠し、作品を読んで題名を考える。どうしてそのような題名にしたか、どんなことに気をつけて考えたかを説明してもらう。みんなでよい題名を決める。
作戦12 「前かな後ろかな」	抜き書きされた段落の順序がばらばらになるようにし、それを正しい順序に並び変える。
作戦13 「誤植」	動詞の時制や形容詞、名詞などのできるだけ小さな部分を変えて、もとの段落と構造は違っていてもなるべく似たものにする。意味ももとの段落と同じか、似たようなものにする。そうした文を比べどちらが元の文か判別させる
作戦15 「合戦」	作品に対し、グループで3つ問題をつくり、相手のグループから一人を指名して作った問題に答えてもらう。
作戦34 「彼を弁護します」	登場人物のカードが当たった子どもは、自分がその登場人物を好きでも嫌いでも、小説のなかでその人物がしたことへの理由を説明する。「読者」に当たった子どもたちは、登場人物が様々な状況でとった行動や態度について、とくに取りあげて明らかにすべき点、ストーリーのなかでの理由を説明してもらうとよさそうな点を、登場人物たちに質問する。
作戦35 「その前に何が起きたの？」	カードには、ストーリーのなかの、あるはっきりとした状況を描いた段落が書かれています。最初の子どもを当て、カードを読みあげさせる。読み終わったら、「その前に何が起きたの？」と尋ねる。自分のカードに書かれている状況の直前の場

	面を説明できたら、次の子どもに移る。
作戦 6 9 「言葉がとんでいった」	一枚に一編ずつ違う詩を書き入れた紙を参加者の人数分。ただし、どの詩も、なかの言葉を二、三語抜いておく。抜いた場所はそのまます空欄にしておき、言葉が「飛んでいった」ことがわかるようにしておく。それから、一枚に一語ずつ言葉を書き入れた言葉カード。詩に実際に当てはまる言葉カードと、当てはまらない言葉のカードをつくる。
作戦 7 4 「考えていることを言います」	登場人物の感情を手掛りにして、全員で読んだ本のなかで各自が最も気に入った考えを、ほかの子どもたちに伝える作戦。様々な意見を聞くうちに、アニメーションの終わりごろには、自分の考えが変わっているかもしれない。
作戦 7 5 「私なら消さない」	一人に一枚ずつ、本のなかのある描写を書き写した紙を配り、子どもたちが次の点について考える時間をとる。 a その描写を取り去っても、小説の持つ意味は変わらないか。 b その描写はどんな点で-たとえば、明確さ、美しさ、感情など-貢献しているか。 c その描写は、五段階評価で言えば何点になるか。 点数が非常に低いときは、「では、あなた方は、その描写を消してしまいますか」と問う。ほかの子どもたちの意見や反論を受け付ける。

この他にも国語の授業に取り入れられそうなものがあるかもしれない。あくまで本の内容を根拠とするので自分勝手な想像で読もうとした場合には、アニメーションが叙述に戻すようにする必要がある。作戦の 2・5・7・15 においては単元の導入で内容の確認として利用できるであろう。また作戦 8・9・13・19・34・69・74 においては、作品の語句や表現に注意し、人物の心情に焦点を当てて細かく読み取っていく授業において活用できそうである。また、作戦 11・75 においては、作品の主題に関わる授業が考えられる。作戦 12・35 は、段落の構成に関わる問いとなる。説明文においても十分に活用でき、本研究においてもプレ検証授業で実践を試みている。

(4) 授業への導入の実際

① 10 の観点

基本的に後述する 10 の観点もアニメーション的である。作戦 2・5・7・15 における登場人物の確認の読みや作戦 11 の題名に関わる作業がそれである。

② 「並び替え」

作戦 12・35 の「作戦」のように、段落をバラバラにして順序立てて再構成させる活動。この作業では、接続語や段落のつながり、因果関係に着目できる。文章全体の構成をつかむという意味でも利用できるが、筆者の「なか」の部分の論理展開を吟味するという授業でも活用できる。3年「すがたをかえる大豆」において、ばらばらになった「なか」を整理させることで筆者の説明の順序の意図を解釈する授業を行った。

③ 「欠如段落の発見」

作戦 12・35 からヒントを得て、「並び替える」という発想をもとに、「欠落文」を発見させる授業を行った。論理的な不整合性や対比文の不足に気づかせれば、文相互の働きを意識し、言葉にこだわって読もうとする状況を作ることができる。説明文において欠如した段落をつめて単元の導入段階で提示した。どの段落にどのような内容のものが入るかを挿絵を参考にして考えさせる授業を行った。

④ 「挿絵のならばかえ」

2年の物語「お手紙」の第2時で挿絵をお話の流れにそって並び替えさせる作業をすることで、お

話の山の作品の構成を根拠をもとつかむことができた。とくにはじめとおわりの絵が酷似しているが登場人物の表情に着目することで整理することができた。

⑤「この段落は必要か？」

作戦75「私なら消さない」をヒントに、4年「アップとルーズで伝える」の授業で「⑦⑧の段落は必要か？」という吟味的な発問で授業を進めた。それにより⑦⑧による本作品での他の段との意味的な差異や役割としての価値を見出す授業につながられた。

まだ5種類しか試みていないが、今後も「作戦」をもとに国語の授業におけるアニメーション的な手法を考えていきたい。

参考文献：モンセラット・サルト 著『読書へのアニメーション75の作戦』

5 具体化・抽象化

(1) 論理的な思考を高める具体化・抽象化

「文章は、具体と抽象の行き来である。」とどこかで聞いたことがある。特に説明文はこれがはっきりしてくる。文章を理解する上でも、具体化された部分と抽象化された部分を大きく見極めながら読み進めることができる力は、読解を大きく助けることであろう。説明文は、「序論」で紹介された事柄に関して興味を引き起こし、「本論」でその事柄における具体的な事例を説明しながら「結論」でまとめとして抽象化していくケースが多い。よって段落ごとに具体か抽象かが把握できれば、文章を構成している段落の役割についても理解が容易になるであろう。よって指導レベルでも学習技術レベルでもこの2つを意識的に用いることは、論理的な読解において有効である。福嶋は、国語力とは「論理的思考力」と述べ、論理的な思考力を高めるために「3つの力」が大事であるとしている。その3つは、「言いかえる力」「くらべる力」「たどる力」で、その中の「言いかえる力」を抽象・具体の関係を整理する力と説明する。一見バラバラに見えるものの中に共通性を見つけ出し、整理することを抽象化、逆にまとまったものをバラバラに分けていく事を具体化とし、この力を読解や作文で求められる力の本質とみなす。

(2) 具体化・抽象化の実際

福嶋の提案する練習を見てみると、

抽象化・・・「みかん・ぶどう・バナナ」つまり「果物」 具体化・・・「果物」たとえば「みかん・ぶどう・バナナ」 抽象的に言い換えるときに使う代表的な接続語は「つまり」 具体的に言い換えるときに使う代表的な接続語は「たとえば」
--

と接続語に注意して言い換える練習を行うことを勧めている。そして次のように公式化する。

- | |
|---|
| ①「AつまりB」のとき「AイコールB」である。
②「AつまりB」のときAは具体、Bは抽象である。
③「BたとえばA」のとき「BイコールA」である。
④「BつまりA」のときBは抽象、Aは具体である。 |
|---|

実際に前年度も今年度の学級も「抽象化」と「具体化」という2つの用語と言い換えの問題をさせている。子供たちは、抽象化という難しい言葉もすぐに覚える。そしてこの作業は小学校3年生においても難しくない。この単語レベルの言い換えをしだいに文レベルに置き換えていく作業が大事である。福嶋は、「文レベルの具体と抽象の関係の構造」をまとめる練習のできる問題集を発行している。文レベルのものは、公式化されているというよりも、様々な文章において適切な語を空欄に記入し、まとめるという形になっており、すぐに見つけられるという公式的なものはない。しかし、授業においても「つまり」「このように」などの接続語に着目させ、抽象なのか具体的なかを把握する視点をい

つも持たせることによって、段落ごとに抽象の段落なのか具体の段落なのかを検討できるようになる。抽象・具体という言葉の定義を明確にしておけば各段落を抽象具体に分けていく活動そのものも十分に価値のある授業となるであろう。

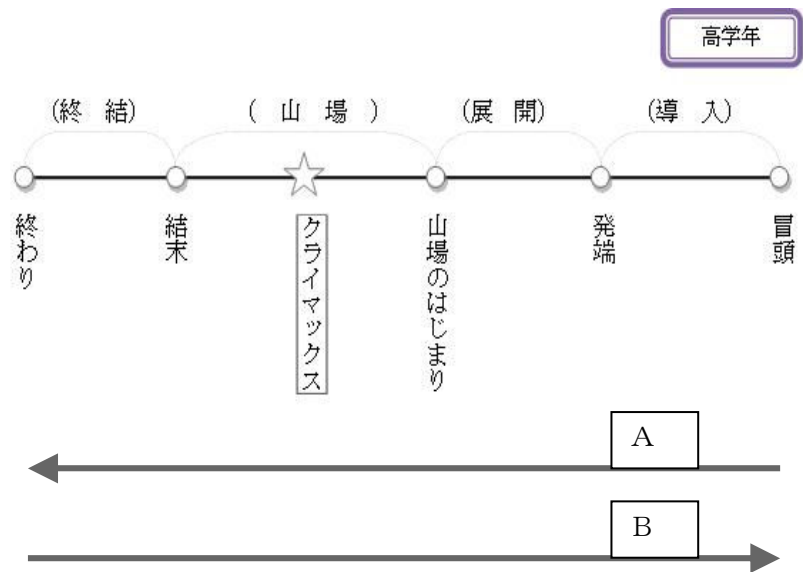
参考文献：福嶋隆史 著 『本当の国語力が驚くほど伸びる本』

6 逆思考の読み方（物語文・説明文）

文学作品の読みにおける活動の流れは、物語の構成でいうと上に示した4つの部と6つの点である。白石は、基本構造をなぞるような前から後ろの読みでは「内容の確認」に終始するという。そこで「考える」ために文学作品において「因果関係」を読む学習が必要であるという。

そして、A方向の基本的な確認の読みだけでなくB方向の読みにより、物語の終結部である結末を取り上げて、どうしてこのような結末になったのかという因果関係を読んでいくことを「逆思考の読み」と提案している。物語の結末から「なぜ、このようなことになったのか？」という問いを持たせ、その答えからさらに問いを作り、答えを導き出すのである。具体的流れは、

- ①物語の二本柱を作る
- ②「おわり」の柱から問いを作る。
- ③問いに対する答えを見つける。
- ④答えから、さらに問いを作る。
- ⑤問いと答えを繰り返す。



またこの手法は、説明文においても利用できる。最後の筆者の考えがどうしてそうなるのかを逆にたどっていく。最後に結論に導くことのできる実験③や事例③がどうして述べられているのか、後ろからたどり実験や事例②につなげる。その②の実験や事例が行われた理由を①に見つけ出していく。そうすることで説明文の実験や事例の流れを因果関係でとらえやすくなるのではないかと考えている。

本研究においては、逆思考とまではいかないかもしれないが、三年「かるた」の単元において、「終わり」の文章の対比関係を全段落に拡張していきながら読み戻っていく作業を行う。それは、「終わり」の部分の筆者の考えである「かるたは、小さい遊び道具であるが大きなおくりもの」という文を柱として、「どうして大きいのか」→「知恵って何」→「(結論に近い) ⑤段落の中に知恵はあるかな」→「④③②の順で大きいかるた(知恵) 小さいかるた(物体)として読み直す」という作業を計画している。時系列に沿った説明文ではないが、一度通読したものを筆者の主張を念頭に戻っていく作業は、読み過ぎた文を新たな視点で読み直すよい機会となる。

7 物語構成における4つの部、6つの観点（構造読み）

(1) 作品の構成を用いる価値

小説や物語は、一定のパターンによって全体が構成されている場合が多い。文学を授業で扱う場合は、どのように作品にアプローチしていくかの方法は必要である。鶴田清司によれば、「科学的『読み』の授業研究会」(読み研)の創設者である大西忠治は、文学作品の筋(即ち「人間の性格の対立・ぶつ

かりあいから不可避免的に生じてくる事件の展開)は、基本的に「はじまり」「おこり」「つづき」「やま」「おおづめ」という五つの「モメント(場面)」から成り立っていると考える教育科学研究会(教科研)国語部会の奥田靖雄の「構造論」を参考に独自の「構造よみ」の理論と方法を提起したという。現在は、その代表である阿部昇によって物語の〈分析〉に次のような「構造表」が使われている。

- 冒頭(作品のはじまり)
(導入部・プロローグ)
- 発端(事件のはじまり)
(展開部)
- 山場のはじまり
(山場の部)
- ◎最高潮(クライマックス)
- 結末(事件のおわり)
(終結部・エピローグ)
- 終わり

このように「導入部」「展開部」「山場の部」「終結部」という四部構成になっており、鶴田は、この構造が奥田と重なることを指摘しながらも「それぞれの判別基準をより客観的・合理的なものにしたこと(授業で共通のコードに基づいて討論・論争ができること)、「構造表」に基づく分析技術を〈教科内容〉として設定したこと(技術を学ぶことによって自力で作品が読めるようにすること)が特徴となっている。」と評価している。ここでいう共通のコードは、学級の中で子供たちが共有する概念もしくは、物差しである。このようなコードが論理的な話し合いの根拠となることが期待される。よって文学作品において上記のような分析の物差しを指導技術としてだけでなく学習技術として自覚させていく事に大いに賛成である。また、それぞれの部がどのような特徴があるのかという具体的な指標を示していくことが必要になるであろう。いずれにしても用語・方法として取り入れることに違いはないので、それらの言葉が子供たちに共通のコードとして働くよう概念がぶれないように注意したい。

(2) クライマックスとは何か

物語の「クライマックス」を捉える場合に、その語義を明確にすることは言うまでもないが、その概念は意外に曖昧である。「一番盛り上がる」とか「一番感動する」場面という言い方で授業を行えば、すぐにずれが出てくる。主観的な要素が強いので「みんな違ってみんないい」で終わってしまう。このような状況からは、他者を説得したり、様々な思考によってより良いものを選別する、作り直すなどといった論理的な思考やそれをもとにした活動は生まれにくい。これまでの主観的な判断によってクライマックスが捉えられてきた現状に対し、鶴田は『「なぜそこがクライマックスになるか」という合理的な根拠に基づく討論とそれを通しての読み深めに発展していくことが難しかった。』と述べる。これらから、クライマックスとは何かということを積極的にコード化していく必要があるのだが、阿部による「読み研」方式では、次のような提案がされている。

- ① 主要な事件の流れが転化・決定
- ② 読者へのアピールの度合いが特に強い。
- ③ 描写性が強い。(会話・一瞬の出来事が詳しく描かれている。)
- ④ 作品のテーマと関連している。

(引用：文学作品の読み方Ⅱ 阿部昇・小林義明著 柴田義松 監修)

寺崎賢一の「分析批評」(寺崎賢一著「分析の技術」を教える授業)では、「中心人物の考えがガラッと変わるところ」という前提から出発して、次のような規定がなされている。

- ① 中心人物の考えがまったく同方向へ進みつつ、結晶化したところ。
 - ・ 中心人物が我慢に我慢を重ねながら、とうとう我慢できずに、なんらかの言動に移ったところ。
 - ・ 中心人物が追い求めていたものが遂に手に入ったところ、あるいは遂に達成されたところ。

②中心人物の考えが方向転換したところ。

- ・迷い→決意・劣等感→解放
- ・気づかない→気づく・希望→崩壊

鶴田は、「中心人物（主役）」に重大な変化が起こる（心境も変化する）という意味で、寺崎が後に「クライマックス」を「心の転換点」と改めたことを説明している。そして『読み研方式』では『クライマックス』が『事件の筋』の変わり目を表しているのに対して、寺崎の『分析批評』では『中心人物（主役）の心』の変わり目を表していることが分かる。」とし、「事件展開と人物心理とは不即不離の関係にあるので、実際の分析では両者が一致することも多い。」と述べている。筑波大学附属小学校教諭の白石氏においては、クライマックスの捉え方を「文学作品において感動や緊張が最も高くなる部分。中心人物の心情や様子が、一番大きく変容したところ。山場の中の最高潮の部分として存在する。」と事件展開と人物心理を共に重視した提案をしている。

ここからは、コードつまり物差しの精度の問題となる。よって研究の積み重ねとその事例の反省が今後必要になってくる。差し当たり、この研究では、「読み研方式」と「分析批評」の両者を参考にした白石氏の定義で進めていきたい。

引用：白石範孝 編著 田島亮一・駒形みゆき他著『読みの力を育てる用語』

（3）授業における「クライマックス」の価値

授業で「クライマックス」を分析させる価値、もしくは効用を認識しておくことは、その授業を運営していく上で必要条件である。鶴田は、「クライマックス」を細かく〈分析〉することがどんな意味を持つのか次のように説明する。

第一は、事件ないし人物の転換点という〈分析コード〉の分かりやすさが学習者の思考を活性化させることである。テキストの表現や語句に新たに目を向けさせるだけでなく、そこに客観的な根拠を持った形で討論や論争（授業の活性化）が可能になるのである。

第二は、その分析を手がかりにして作品の深い意味（主題・思想）に迫っていけるということである。これは前項の「人物関係の対比」と近接している。読むことに限定すれば、「クライマックス」を〈分析〉することの最大の価値はこの点にある。

さらに、田近洵一の「クライマックスと主題との関連」についても取り上げている。

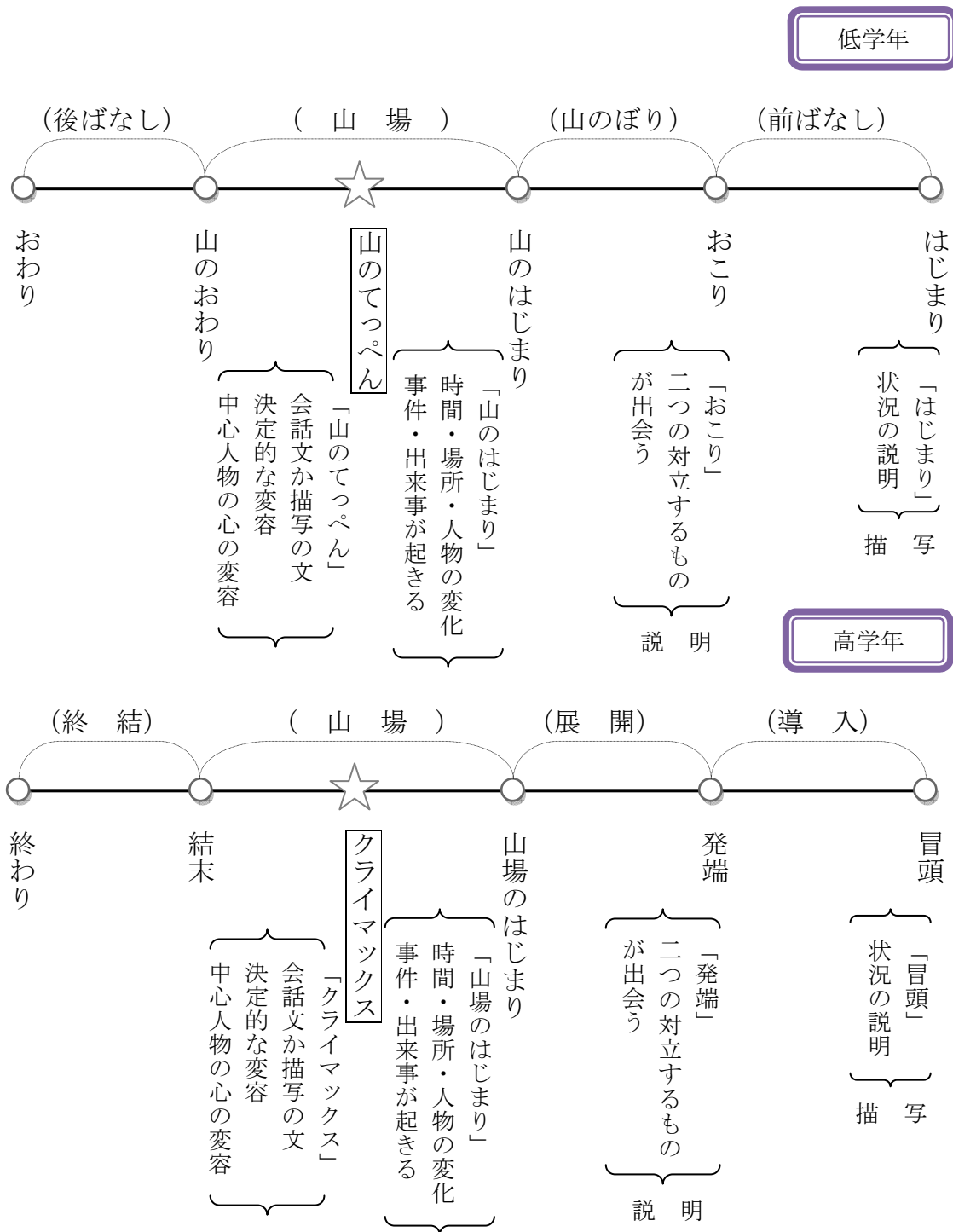
物語体の作品は、ある人物を中心に、そのかかえる問題が、他の人物や状況との関係の中でどうなったか、そこで彼はどう生きたかを描くものである。そして、それがもっとも明確になるのがクライマックスである。すなわち、クライマックスの読みは、その作品が何を描き出しているか、何を中心的な問題としているかを明確にするものと言えよう。

そして『クライマックス』を〈分析〉することは作品の主題を明らかにすることに直結しているのである。（中略）つまり、作品の主題（主想）は、『主材』（クライマックスの最頂点に至るまで『中心人物がこだわりつづけたもの』ないしそれ以降『中心人物が新たにこだわり始めたもの』、例えば『生きがい』『愛』『劣等感』など）に対して『価値を付加したもの』（例えば、すばらしい、愚劣だといった判断）になるのである」と主題に切り込むためのクライマックスの価値を挙げている。

以上に述べた価値や効用から、本研究においても「クライマックス」は、どこになるかを分析していく授業の展開を積極的に取り入れていきたい。また、構成を分析したり、クライマックスを見つたりする授業の流れにおいては、「三読法」の項目で述べたい。

(4) 物語の4つの部と6つの点

白石と阿部の構成の捉え方を参考に下の図でまとめる。



なお大西の「発端」の捉え方は、以下のような指標になっている。

- ①対立する主要な二つの人物，勢力，性格が最初にぶつかり出会うところ
- ②主要人物の行動・心情の最初の大きな変化が見られるところ
- ③導入部の説明から事件の描写に移る部分
- ④場面や時制が最初に変化する部分
- ⑤最高潮を構成する事件の始まり

参考文献：阿部昇・小林義明著 柴田義松 監修『文学作品の読み方Ⅱ』

参考文献：白石範孝 著 『白石範孝の国語授業のつくり方』

白石範孝 編著 田島亮一・駒形みゆき他著『読みの力を育てる用語』

参考文献：大西忠治編著『主要文学作品教材分析ノート中学校篇①「走れメロス」』

参考文献：鶴田清司著

『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築～新しい解釈理論を手がかりに』

8 物語・説明文における10の観点（低学年6観点）

（1）文学を読む視点

筑波大学附属小学校教諭の桂聖は、文学の読み方においては、5つのポイントがあると述べている。それは、

- ①作品の設定を捉えること。いつ（時）どこで（場所）誰が（人）何をした（事件）
- ②視点を捉えること。語り手は誰の目から語っているのか。
- ③表現方法。どんな表現方法で人物の心情が語られているのか。
- ④中心人物の変化。どんな人物が何をきっかけに最後はどうなったのか。
- ⑤主題。中心人物の変化によって作者は何を伝えたいのか。

である。これらは、作品を捉える上でどのような視点で切り込んでいったらよいかというヒントとなる。そして、白石は、具体的に読みの10の観点を次のように考えている。

（低学年）	（中高学年）
①登場人物	①いつ
②題名	②どこで
③中心人物	③どんな人物が（登場人物）
④対人物	④だれが中心か（中心人物）
⑤語り手（視点）	⑤どんなことが起こったか（出来事・事件）
⑥出来事・事件	⑥変わったことは
	⑦一番大きく変わったことは（クライマックス）
	⑧お話の図
	⑨一文で書くと
	⑩声に出して言える言葉・文

授業を通してこれらの観点を明確にした確認が行われれば、学習技術として身につけさせることも可能であろう。白石は、「語り手」が低学年でも大事にされているのは、「高学年の『中心人物』を捉える段階で、この『語り手』の考え方が生きてくる。」という。なぜなら「中心人物の定義『心が大きく変わった人』だけでは、判断がつかない作品の時に、『語り手』が誰の立場から語っているのかという視点が大事になってくるから」だという。このような観点を物差しあるいは、共通のコードとして身につけさせ、活用させることで確認レベルでの内容把握を期待できる。さらにこの内容理解を用いた次のステップに授業を展開することができる。以下に白石の物語を読む10の観点の見つけ方（方法）を引用する。

（2）10の観点の見つけ方

①いつ

「むかしむかしあるところに…」のように、物語文では、冒頭に「時」「登場人物」「場所」といった設定についての説明から始まる作品が多い。つまり、出だしに注目するのが、見つけるポイント。

②どこで

物語の舞台のこと（国・地域・場所など）。「いつ」と一緒に冒頭で説明されることが多いので、やはり出だしから、場所を表す言葉を拾い出すとよい。

③どんな人物が

いわゆる「登場人物」。低学年が読む作品では、登場人物が動物や星など物の場合もあるため、「人のように話して、人のように動く」ことが手がかりに。このとき、あくまで「自分の意志で動く」ことが原則となる。

④だれが中心

物語の主角となる「中心人物」のこと。登場人物中、「気持ちが大きく変わる人」で、主語・会話・気持ち・行動などが多く表現されている。ちなみに「対人物」とは「中心人物の心を大きく変えるきっかけをつくる人」で、一人のことが多いが、作品によっては複数になる。

⑤どんなことが起こった

物語が展開し、中心人物の気持ちプラスかマイナスに動くきっかけとなる事件・出来事。そのため、気持ちの変化の前に書かれていることが多い。

⑥変わったことは

中心人物をとりまく状況の変化に対応して、表れることが多い。登場人物の気持ちだけでなく、行動、態度、風景、場面……。どんな小さなことでもいいから、変わったことを挙げてみるとよい。

⑦いちばん大きく変わったことは

物語のクライマックスにあたる部分。6の「変わったこと」の中でも、中心人物の気持ち、もしくは状況ががらりと変わったところを挙げるといい。物語の一番の山場と言える印象的な一文が含まれていることが多い。

⑧お話の図

登場人物がどのような関係にあるか。「AとBはライバル」「BがCに好意をもっている」など「人間相関図」という形で表現するといい。登場人物が少ない場合は、物語中の出来事と関連させて図にする。

⑨一文で書くと

中心人物を主語として「〇〇が、〇〇によって、〇〇する・になる話」という一文で表現。これが表現できれば、物語の全体をつかめているということ。逆にできなければ、どこが読めていないかが分かる。

⑩声に出して言える言葉・文

「いいな」と感じる音楽に出会ったとき、思わず口ずさんでしまうのは、さびの部分。それが物語文なら、心に残る場面ということに。物語を理解するというより、理解をしたうえで、味わうための言葉・文といえる。

引用：白石範孝 著 『言語力を育む逆思考の読み』

(3) 説明文における10の観点

説明文においても、子供たちの共通のコードとしての用語を用いた観点が必要になってくる。そのコードを共有することで、理解のずれが互いに生じた場合もそれを修正していく事ができると考える。右のように白石は、説明文においても10の観点を提案している。なお、その意味については「用語」ですでに述べてある。これでも十分に優れた観点であるが、本研究においては、「三読法」の流れを考慮して「批判・評価・鑑賞する」という観点も考えて下の観点を提案する。「形式・意味段落」を一つにし、「形式段落の主語」を要点を作成する際に十分に指導することにする。解釈を効果的に行うために、新たに「筆者の意図（説明順序・表・絵等）」を置きたい。また評価的な読みを意識させたいので筆者の説明を批判的にとらえるための読みとして「納得できる？」と「私ならこう書く」という観点を新たに加える。⑥の関係では、

- | |
|-------------------|
| ①題名・題材 |
| ②形式段落 |
| ③意味段落 |
| ④形式段落の主語 |
| ⑤要点 |
| ⑥3部構成（はじめ・なか・おわり） |
| ⑦「問い」と「答え」 |
| ⑧文章構成図 |
| ⑨事例（具体と抽象） |
| ⑩要旨（主張） |

白石氏の案では「文章構成図」とあったが、氏の観点で「はじめ・なか・おわり」という構成の捉えが別観点であった。しかし、「関係」という観点からとらえると「文章構成図」だけでなく「3つの構成（はじめ・なか・おわり）」も関わってくるので一つにまとめる。参考文献：白石範孝 編著 田島亮一・駒形みゆき他 著『読みの力を育てる用語』

- ①題名・題材
- ②形式・意味段落
- ③要点
- ④「問い」と「答え」
- ⑤事例の数（具体と抽象）
- ⑥関係（はじめ・なか・おわり）（文章構成図）
- ⑦筆者の意図（説明順序・表・絵等）
- ⑧要旨（主張）
- ⑨納得できる？
- ⑩私ならこう書く

9 一文で書く（物語・説明文）

（1）一文で書く価値

9月の授業実践で「海をかつとばせ」という物語の授業を行った。子供たちは、10の観点で登場人物の中から中心人物を見つけているので最初のカッコに「ワタル」が入ることをすぐに理解出来た。次に子供たちの中から「（ワタル）が（野球の練習）によって（ホームランを打つ）話」などのような意見が出た。この考えからこの児童が表層の部分でしか読んでいないことが判断できた。一文で書く作業で児童が作品をどの程度読んでいるのか評価することができるのである。他の児童の意見の交流で、この物語は、そんなに簡単なことを言い表しているのではないという意見が優勢になり、ワタルが始めより「やさしく」「つよく」「満足げ」になったことに気づいた子供たちは（⑦の観点）、その変化が「男の子（波の子）との練習」（⑤の観点）であったことに気づいた。そして最後のカッコには、「練習を楽しく出来て、いつの間にか心が強くなった。」という結論に行きついた。みんなで10の観点を確認しながら、それらを論拠とし思考することのできた時間であった。このような経験から作品を一文にまとめる作業は、論理的な思考を促すうえでも、作品をしっかり読み取らせ、児童間の読み取りの差を埋める手立てとしても有効である。この作業は、読みの一番最後でも初発の感想で使うのでもよい。初発の感想で利用する場合は、児童の形成評価としても利用でき、今後の授業の方向を決定する上でも重要な時間となるであろう。

（2）一文で書く方法

10の観点で物語を読ませていけばつなげられる。（ ）に入るのは、10の観点で確認してきたことが利用できる。中高学年では、主題・テーマ・抽象化を（ ）なる空欄に入れるが、低学年においては結末でよい。主題に迫れるようであればやってもよい。

（中心人物）が（事件・出来事）によって

低学年（結末）する・なる話

中高学年（主題・テーマ・抽象化）する・なる話

例：お手紙では、（がまくん）が、（かえるくんの手紙）によって（幸せな気持ち）になる話

高学年では、（友情を深める）話・・・よりテーマに迫っている。（抽象化）

（3）説明文における一文で書く方法と価値

「筆者は、Aを例に挙げてBを伝えようとした。」という文型から考えることができる。Aには、本論に書かれている具体的な事例、Bには、結論に書かれている要旨からまとめる。説明文の学習においても、作品を一文でまとめる作業を取り入れることで、序論・本論・結論といった文章構成の視点から作品をとらえなおし、それぞれのまとまりから得られる要素で作品を要約できることを学ばせることができる。その作業の中で絶えず論拠となるものを子供たちに持たせ、それを基準に話し合いをさせていく。そうすることでの確な読み取りができるようになると思う。

10 三読法をもとにした三段階の読み方

(1) 三読法について

三層読みともいわれる読解過程のことである。その代表的なものとして長く使われているものは、石山脩平が、昭和10年(1935)に出した『教育的解釈学』(繁文館)に「解釈実践過程」として示したもので、次のような過程になっている。

通読……	①素読(全文を数回訓読すること) ②注解(未知難解の語句の一般的意味理解) ③文意の概観
精読……	①全文の主題を探求し決定すること ②個々の事象を精査すると共にそれを主題に関連づけて統一すること ③個々の部分的情調及び全体としての統一的情調を味得しその情調のよつて来る根拠を明らかにすること
味読……	①朗読②暗誦③感想発表
批評……	作者の想のあり方が果してあるべき姿にあるか否か、またその表現があるべき形式に於てなされているか否かを評価する所の「価値判断」 ①内在的批評(作者と同じ立場から自ら想の主題を構成して、それに照らして作者の想及び表現形式を評価) ②超越的批評(作者と異なる立場から自ら想の主題を設定して、その観点から作者の想及び表現形式を評価)

残念なことに、後になって本人自らによって批評段階は本来解釈ではないという理由で取り離して扱うことになり、現在広く知られている「通読→精読→味読」の「三読法」が成立した。また1929年に西尾実の出した『国語国文の教育』では、「三読法」を

- ①素読・・・直観的な読み
- ②解釈・・・解釈作用としての読み
- ③批評・・・批評的読み

としている。三回読むという意味ではなく三層にして読むと考えたほうが分かりやすい。三読法では、「直観」から出発してそれを「初発の感想(文)」として位置づけることがよく行われるが、段階的に「総合—分析—総合」と分節して文章を読むことであった。井上尚美は、「読みにおける理解の深まり」として、何かを読む(聞く時も同様)時には、

- ①字面を読む(literal)
- ②内容を解釈する(interpretive)
- ③批判・評価・鑑賞する(critical)

という3つのプロセスがあることを述べ、西尾実や石山脩平をはじめ多くの人々がこの三段階を基本に考えてきたことを指摘している。母国語で書かれた普通の文章を読む際にはこの三段階は別々のものとしてではなく、同時に行われる統合された一つのプロセスだと捉えられる。しかし難解な文章や外国語の文章において、「読めることは読めるが(①の段階)、何を言っているのかさっぱり(②の段階)理解できない」や「難しく内容を理解する(②の段階)のがやっとならば、批判(③の段階)なんかできない。」という場合を例に挙げ、理解の段階には三つの過程があると捉えて西尾の「①素読②解釈③批評」や石山の「①通読②精読③味読」の「三読法」に理論的な根拠があることを説明している。

本研究においても、論理的な読解を目指すに当たり、読みにおける理解の深まりを考え「三読法」

を基本に授業を展開していく。

(2) 三読法から考える具体的な方法（物語文）

上記に述べられているように授業を構成するが、具体的にどの段階でどのような指導、もしくは活動が考えられるのかを述べる。文の種類によって具体的な方法が変わってくるので、物語文と説明文に分けてまとめる。

阿部によれば、物語における読みの段階は、「①構成・構造よみ②形象よみ③吟味よみ」であり、石山の三読法の①②③と関連している。

①構成・構造よみ
導入・展開・山場といった構成のものさしで作品を把握し、クライマックスを手掛かりにその作品の筋（事件）がどのように展開され、しかけられているか（構造）を俯瞰する。
②形象よみ
クライマックスで明らかになった筋（事件）の展開・しかけを手がかりに、物語の中でぜひ着目すべき急所を発見する。そしてその急所を中心に様々な方法を駆使しながら形象を読み深め、同時に作品のテーマも把握する。
③吟味よみ
それらの読み取りを生かしながら、作品のすばらしいところ・共感できるところ、逆につまらないところ・共感できないところを探り、作品を評価・分析する。

白石は、「3段階の読み」を提案している。説明文・物語文共に第一段階は、「全体の構成やイメージの把握」第二段階は、「細部を読み、関係をつかむ。」第三段階は、「もう一度全体を読みイメージを明確化する」としている。批評の段階がないのは、基本的な読みを確実にできれば「批評」はできてくるというスタンスであろうか。いずれにしても「総合→分析→総合」や「全体→細部→全体」という三読法の流れを基本としている。本研究のプレ検証授業において2年の「お手紙」では、①通読の段階で、初発の感想や構成（4つの部）を考える作業、地の文と会話文を分ける作業を行い、物語を構成的に俯瞰した。そしてここでは授業に関わる用語の解説も行った。次に②の精読の段階では、分けた場面を中心人物および対人物の気持ちの変化に着目して読み取ってきた。さらに物語を一文でまとめる作業を通してクライマックスの部分はどこであるのかを検討した。③味読の段階では、「誰にお手紙を届けてもらうと一番すてきなのか」という問いにより、作者の登場人物設定を吟味し、さらに深く登場人物の構造や作品のよさに触れることができた。これらのことから私なりの三読法の読みをまとめていくと右のような段階が考えられる。勿論、作品の性質によって多少変化するかもしれないが、教材研究や授業の計画においてある程度の参考になるだろう。

①第一段階（通読—構成・構造）
<ul style="list-style-type: none"> ・漢字や語句、読解における用語の確認 ・初発の感想の交流 ・導入・展開・山場・終結といった構成のものさしで作品を把握し、作品を俯瞰する。
②第二段階（精読—形象を読む）
<ul style="list-style-type: none"> ・共通のコードである「物語の10の観点」を活用して読みを共有する。 ・クライマックスを見つける。 ・クライマックスで明らかになった筋（事件）の展開・しかけを手がかりに、因果関係を読み取る。 ・物語を一文でまとめる。 ・作品のテーマを把握する。
③第三段階（味読—吟味する）
<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の役割、構成や構造を吟味する。 ・これまでの学習をもとに作品のすばらしいところ、共感できるところを見つける。 ・つまらないところ・共感できないところを探り、作品を評価・分析する。

(3) 三読法から考える具体的な方法（説明文）

説明文においては、阿部は、①構造読み②論理読み③吟味よみという三段階を提案している。

説明文
①構造よみ
<ul style="list-style-type: none"> ・文章全体の流れを俯瞰するための過程。 ・具体的には、文章全体を三つのパート【前文（はじめ）・本文（なか）・後文（おわり）】に分ける。さらに、「本文」にも内容的な切れ目（まとめ）があれば「本文1」「本文2」…のように分ける。
②論理よみ
<ul style="list-style-type: none"> ・文章の論理関係を丁寧に読みとりながら、柱の段落、柱の文に絞り込んでいく過程。この過程で段落どうし、文どうしがどのような関係でつながりあって文章を成り立たせているかがわかり、筆者の主張（最も読者に伝えたかったこと）がすっきりとまとめられる。 ・柱の段落以外の段落は、具体的な説明や例などによって柱を支えていると考える。同様に、柱の文以外の文にも、柱の文を支えるための説明や具体例などが書かれている。 ・柱の文をもとに、文章の要約を行うこともできる。
③吟味よみ
<ul style="list-style-type: none"> ・構造よみ、論理よみで読みとったことをふまえ、文章の良いところは評価し、また不十分などころについては批判やリライトを行う過程。書かれている事実そのものの吟味や、論理関係の吟味を行う。例えば、具体例として選択されている事実は正しいか、主張を支えるための事実としてふさわしいか、書かれている事実から結論を導く過程に飛躍はないか、等の視点で吟味を行う。

12月に行ったプレ検証授業の「すがたをかえる大豆」の単元において、始めに問いに相当する部分を見つけさせ、全体を3つに分け（はじめ・中・終わり）、読解に必要な用語や要点の作り方を指導した。一通り文章の要点をまとめた後に、「筆者がなぜこのように説明したのか？」と筆者の意図を探るという段階を設けた。吟味読みとして第6時に「中」の文章をアニメーション的活動を通して再構成させながら筆者が展開する論理の順序について吟味し、説明の効果を確認した。また評価的な読みとして「この説明はおかしい」「分かりやすい」「分かりにくい」などと根拠を加えて評価していく段階をつくり、第7時に筆者の説明での「分かりやすさ」「分かりにくさ」を本文から見つけさせ、自分の説明文でどこを利用するか、また分かりにくさをどのようにしたらいいかをまとめる授業を行った。これら

①第一段階（通読—構成・構造）
<ul style="list-style-type: none"> ・漢字や語句、読解における用語の確認 ・初発の感想の交流 ・「問い」の文を見つける。または、「問い」を作る。 ・「はじめ・中・終わり」といった構成を捉える。
②第二段階（精読—論理を読む）
<ul style="list-style-type: none"> ・共通のコードである「説明文の10の観点」を活用して読みを共有する。 ・要点をまとめる。小見出しを作成する。 ・関係を見つける。 ・筆者の意図を理解する。（順序や絵、図等） ・作品を一文でまとめる。 ・要旨（筆者の主張したいこと）を捉える。
③第三段階（味読—吟味する）
<ul style="list-style-type: none"> ・作品から筆者の説明の「分かりやすさ」を捉える。 ・作品から筆者の説明の「分かりにくさ」を捉える。 ・説明に納得できるか。論理的な飛躍はないか考える。 ・筆者の主張は正しいと思うか。自分の考えと比べる。 ・自分だったらどう書くかリライトする。

これら

ら、説明文においても右上のように三読法をもとにした三段階を設定した。

1.1 書く作業について(読みから繋がる)

読解力を構成するそれぞれの力は、単独で鍛え上げられるというより、複合的に相関的に高められると捉えた方がいい。書く力は、読み取ることができるかという力からつながる。それは、内容を十分に読み取ることにより何を共感するか、批判するかということ自分の意見としてアウトプットできるからである。クリアになった自分の考えは、他者とのやり取りである表現の場(言語活動)につなげることが可能である。論理的な思考を鍛えるための「書く」活動はたくさんあるが、本研究は論理的な思考を働かせるために、読みの授業で論理的に学んだことを整理する活動を工夫することを対象としている。書くことに関して今回意識づけたいのは、因果関係と比較を述べることである。つまり、

- ①毎時の授業に対して自分の考えたこと、思ったことを述べる。次に、その根拠がいくつあるかを先述させ(ナンバリング)、順に理由を述べるという型を子供たちに持たせる。
- ②以前に予想していたことと本教材を読んだ後との比較を共通点、相違点の順に述べること。

このような活動を授業のまとめの段階に設ける。いずれにせよ、書く内容が毎時間の学びの中にあることが前提である。考えた事柄を材料に自分の評価・判断を必要とする因果関係の文章は効果的であると考える。具体的な型は以下のようなものである。

今日の学習は、「 」であった。そのわけは、()つある。
一つは、(根拠) *ナンバリング(論理的思考)
二つ目は、(根拠)
最後に、(根拠)
このように、今日の授業は私にとって「 」であった。

今日学んだことは、()つある。
一つは、(内容)
二つ目は(内容)
最後に (内容)
この3つで(めあて等)することができた。

授業の自己評価を自由記述にする。しかし、フォーマットに沿って評価とその根拠を明確にする。

日記指導として1学期から様々な種類のテーマで書き方を学んでいる。論理的に学習をした内容を用いて「書く活動」を日常的に位置付けていきたい。

1.2 言語活動について

言語活動とは、言葉を活用し論理的に思考したことを自分の方法で表現するプロセスであると捉える。本研究は、「論理的な思考を培うために読みにおける読解の条件」を探るものである。もちろん言語活動を単元において貫く事を軽視するものではない。単元全体を貫く課題の設定をうまく機能させれば、課題解決のために読解が児童主体的になると述べる人もいる。しかし、言葉を活用し論理的に思考させることをまず教材を読むという小さい単位から考えようとするのが本研究の目的である。よって本研究は、言語活動を有意義に行うための基礎的な学習技能である論理的な思考力を「読み」の段階でつけさせるには、どのような条件があるかを問題とし、言語活動の研究ではないことを確認したい。最も言語活動においては、さらに他の条件や方法などが考えられる。

13 (1) 論理的思考力をつけるために身につけさせたい基礎学習技能 (物語文)

* 三次市立神杉小学校の実践「論理的思考力のとらえ方」を参考に上田が作り変えた。

	低学年	中学年	高学年
第一段階 (通読—構成・構造)	読解に必要な用語を知る。	読解に必要な用語を知り、使う。	読解に必要な用語を知り、使う。
	題名の意味が分かる。	題名について考えることができる。	題名と主題との結びつきを考えることができる。
	登場人物 (中心人物) がわかる。	人物の関係をとらえる。(人物関係図)	人物の相関関係をとらえる。
	お話の設定 (いつ・だれが・どこで・どうした等) がわかる。 お話の4つの部をとらえられる (前ばなし・山のぼり・山場・後ばなし)	作品の4つの部と6つの点をとらえられる。 (導入・展開・山場・終結) (①冒頭②発端③山場のはじまり④クライマックス⑤結末⑥終わり)	作品の4つの部と6つの点をとらえられる。 (導入・展開・山場・終結) (①冒頭②発端③山場のはじまり④クライマックス⑤結末⑥終わり)
第二段階 (精読—形象を読む)	語り手の存在がわかる。	語り手の視点や転換点がわかる。	語り手の視点の種類 (一人称・三人称) や視点の転換点をとらえて考えることができる。
	人物の変容とそのわけをとらえる。	出来事や人物の変容の因果関係をとらえる。	人物の心情と重なり合う情景描写や主題に結びつく表現方法をふまえて、人物の変容等を深める。
	お話を一文にする。	作品を一文でまとめる。	作品を一文でまとめる。
	表現方法の特徴 (繰り返し出てくる登場人物や言葉の繰り返しのおもしろさ) に気づくことができる。	作品の特徴的な描写や効果的な表現方法 (比喩・擬人法・反復・オノマトペ・対比・類比・倒置法・文末表現等) を理解することができる。	効果的な表現方法 (比喩, 擬人法, 反復, オノマトペ, 対比, 類比, 倒置法等) について理解し, 活用することができる。
	作者の意図や作品のおもしろさがわかる。	作者の意図を探り, 作品のおもしろさやテーマを自分なりにとらえ意味づける。	作者の意図が分かり, 作品の主題をとらえ意味づける。より抽象的に。
(味読—吟味する) 第三段階	作品についての感想を書いたり, 発表 (聞い) したりすることができる。	学んだことを自分の表現に生かす。	とらえた主題をもとに自分の考えを述べることができる。
	自分だったらこうしてみたいと考えられる。	つまらない個所や共感できない箇所があれば指摘する。	つまらない個所や共感できない箇所があれば指摘する。

(2) 論理的思考力をつけるために身につけさせたい基礎学習技能 (説明文)

	低学年	中学年	高学年
(通読—構成・構造) 第一段階	読解に必要な用語を知る。	読解に必要な用語を知り、使う。	読解に必要な用語を知り、使う。
	題名の意味が分かる。	題名について考えることができる。	題名と内容との結びつきを考えることができる。
	題名から問いを作り読みの方向を持てる。	題名から問いを作り読みの方向を持てる。	題名から問いを作り読みの方向を持てる。
	いくつかの文でできているかがわかる。	形式段落と意味段落が理解できる。	形式段落と意味段落が理解できる。
	写真や図を手がかりに、何がどんな順序で書いてあるかに気をつけ、内容の大体をとらえられる。	作品の構成(はじめ—中—終わり)をとらえられる。「問い」のない「はじめ」を知る。	作品の構成(序論—本論—結論)をとらえられる。
(精読—論理を読む) 第二段階	書かれている内容を語や文の意味のまとまりとして読める。「問い」と「答え」のかたまりを指摘できる。	キーワードやキーセンテンスを抜き出し、形式段落の要点をまとめる。	キーワードやキーセンテンスを抜き出し、形式段落の要点をまとめる。
		「中」のかたまりの数と種類を把握できる。	「本論」の事例の数と種類を把握できる。
		意味段落に分け、小見出しをつけることができる。 意味段落の要点を抜き出すことができる。	意味段落に分け、小見出しをつけることができる。 意味段落の要点を抜き出すことができる。
	順序を表す言葉やつながりの言葉が理解できる。	接続語、指示語、文末表現について理解できる。	接続語、指示語、文末表現などの表現の工夫に気づける。
	例文の提示の順序を再現できる。	例文の提示の順序など構成における筆者の意図・工夫をつかめる。	例文の提示の順序など構成における筆者の意図・工夫をつかめる。
内容の大体を順序よく説明できる。	段落の関係をつかみ、文章構成図に表せる。	段落の関係をつかみ、文章構成図に表せる。	
	作品を一文でまとめる。	作品を一文でまとめる。	
	筆者の主張を読み取り、説明することができる。自分なりの感想を持てる。	筆者の主張について、自分の考えや意見を述べるすることができる。	
(味読—吟味する) 第三段階	わかりやすい書き方をとらえる。	学んだ事を自分の表現に生かす。 筆者の書き方のわかりやすいところ、わかりにくいところをとらえて自分の意見をもつ。	学んだ事を自分の表現に生かす。 文章の構成や表現に対して、肯定的・批判的意見をもって読む。
	筆者の書き方をまねて書く。	論理をとらえて自分の文章に生かす。	主張とそれを支える具体例(根拠)を考えて書く。

Ⅸ 実践研究

1 検証授業

平成24年1月26日(木) 5校時
宮古島市立久松小学校第3学年1組
男子9名 女子13名 計22名
検証授業者 上田 達大

- (1) 単元名 「かるたについて知ろう」
教材名 「かるた」

(2) 目標

- ・ 目的に応じて、それぞれの段落で中心となる語や文をとらえ引用したり、小見出しをつけて整理したりすることができる。
- ・ 「かるた」について調べる活動を通して、長い間使われてきたことわざの意味を知ることができる。
- ・ 指示語の役割を理解し、使うことができる。
- ・ 「かるた」を読んで考えたことを発表し合い、一人一人のとらえ方の違いに気づくことができる。
- ・ これまで学習してきたことから、かるたの紹介文を作ることができる。
- ・ ことわざを調べ、その意味を説明する文を作ることができる。

【読】(1) イ・エ・オ 【書】(1) ア・ウ 【伝国】(1) ア(イ)イ(ク)

(言語活動)【読】イ・ウ

(3) 単元について

①教材観

本教材は、情報解説型の説明的文章であり、尾括型の文章構成になっている。問いが明確にあるわけではなく、紹介として始まっている。子どもが遊びとして親しんでいるかるたを題材に、伝統的な言語文化に関わる内容を含んでいる。「中」で代表的な2つのかるたである「いろはかるた」と「百人一首」の事例を取り上げて、「かるた」の誕生の歴史や様々なかるた、地域に愛されるかるたの説明をしている。そして「終わり」では、対比的な述べ方で「かるた」にこめられた先人の工夫や知恵を強調し、先人からの大きなおくり物であるとまとめている。

これまでの「いるかのねむり方」や「ありの行列」などの説明文では、「問い」と「答え」があり、時間経過や研究経過での文章構成であった。「すがたをかえる大豆」では、「問い」のない説明文を学び、「問い」を自分たちで作成しながら、具体事例の説明順序の理由を検討しながら筆者の文章構成の意図を考えてきた。この教材は、「問い」がなく紹介の形で導入されている。題名の「かるた」からどんな内容なのか自らの「問い」を作らせ読みの方向性を持たせるよい教材である。

「かるた」は、2つの事例を紹介しながら、後の段落において、かるたが生まれる元になる遊びが日本独特のものであるという話や様々な種類の地域に根ざしたかるたが今では生み出され大切にされていることにつなげることによって、人々のちえによってもたらされた大きなおくり物であるという主張につなげられている。これは「すがたをかえる大豆」のように、様々な食べ方があるのは、「栄養があり、育てやすい」ことに気づいた先人たちのちえであることをたくさんの食べ方がある理由として後で価値づけるように述べている書き方と似ている。そこで、4段落の貝おおいの説明がこの文章の結論にどのような影響を与えているのか、どんな役割をもっているのか考えさせることで、他の段落にあるちえや工夫を再確認する読みが必要であろう。そのためにも前単元である「すがたをかえる大豆」と同様、段落相互の関係を考えながら、文章の内容を的確に理解する過程を大事にしなければならない。そうすれば、筆者の主張が「事例」と「歴史的なかるた成立」の文章の二重の構成で表現されていることを学べるよい教材になる。

②児童観

国語力に関する実態把握のためアンケートやレディネステストを行った。結果は、以下のようであった。

(国語「読む」「書く」に関わる関心や態度のアンケート)

1 あなたは、文を「読む」ことは好きですか？		2 あなたは、文を「書く」ことは好きですか？	
①好き	16	①好き	12
②どちらかといえば好き	4	②どちらかといえば好き	7
③どちらかといえばきらい	1	③どちらかといえばきらい	2
④きらい	0	④きらい	0

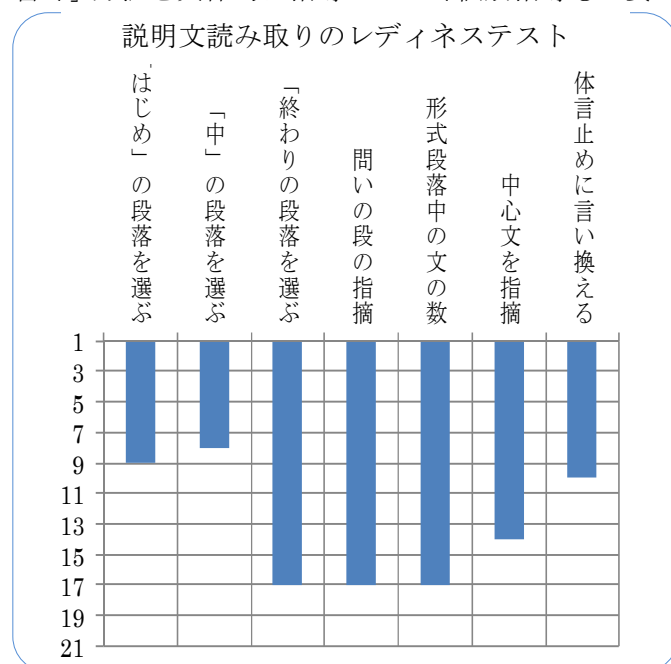
3 説明文や物語を読むとその書いていることがよく分かりますか（読み取る力）	
①いつもよく分かる	8
②だいたい分かる	11
③分からないことが多い	2
④ほとんど分からない	0

平成24年1月11日実施
対象：久松小学校3年1組 21名
(欠席1名)

4 あなたは、文章を書くとき書くことを思いつきますか？		5 あなたは、目的に合わせて順じょを考えて書けますか（文章表現力）	
①いつもすぐに思いつく	12	①いつも書くことができる	9
②だいたい思いつく	6	②だいたい書くことができる	11
③思いつかないことが多い	3	③書けないことが多い	1
④思いつかない	0	④ほとんど書けない	0

アンケート結果から、「読むこと」や「書くこと」は、好きな児童が多い。内容を読み取ったり、想像しながら読んだりすることには、苦手意識がないようである。しかし、「どちらかといえば嫌い」という児童が少数ではあるが「読む」「書く」方法を具体的に指導していく個別指導も必要であろう。

文章を書くときに書くことを思いつくという児童も多い。また目的に合わせて順序を考えて書くことに対しても自己評価が高い。日ごろから日記指導においてテーマをもとに書くことを習慣づけている。ただテーマのみを与えるのではなく文章の展開方法を具体的な例文に従って書く作業を慣れるまで行っている。算数などの普通の授業でも、学んだキーワードを子供たちの中から出させて、それをういた感想を取り入れたりしている。書く内容をどうするのかということは作文指導の中でも大きな課題であるし、どう書くかという指導も今後継続する必要があるだろう。本単元においても「書く」活動を毎時間設定し、授業内容と

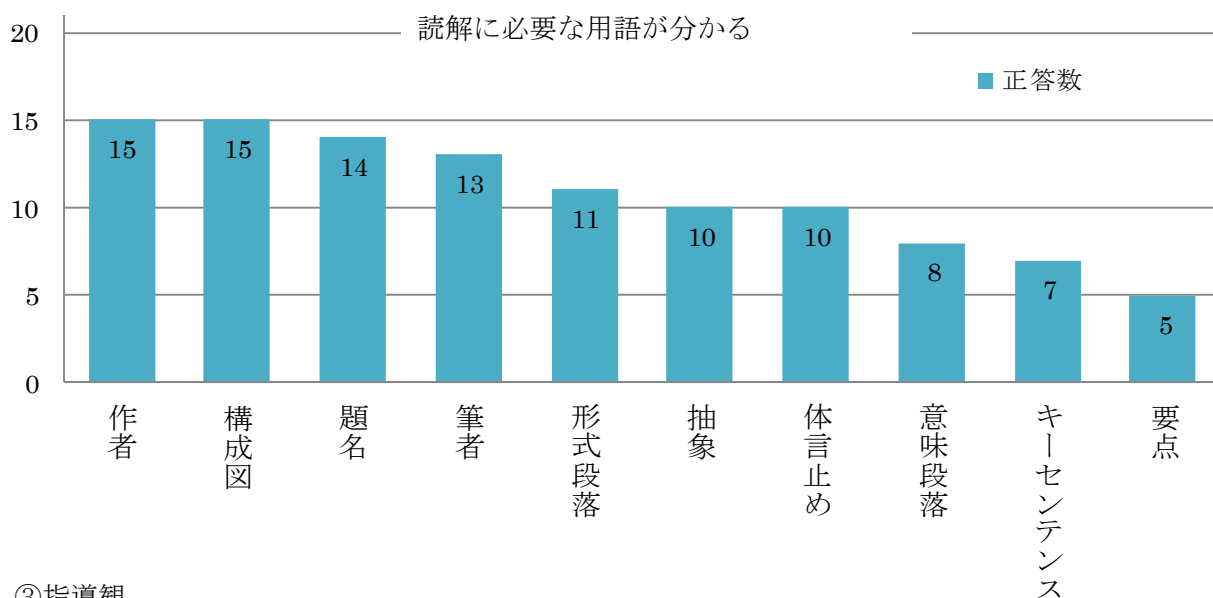


自己評価を絡めて学習を整理できるような手立てを行う。そうすることで、論理的な書き方の基礎を

培えたらよいと思う。

次に説明文の読み取りのテストでは「はじめ・中」を分ける力が十分についていないことが分かる。今回のテストでは、「はじめ」が①～③段落にかけてあるもので、「問い」が3段落に位置する。しかし、「問い」の段落から「中」とする誤答が多かった。もちろん「はじめ」が間違えれば同時に「中」の問題も誤答になってしまう。「ありの行列」でも「すがたをかえる大豆」でも「はじめ」は問題を提起していることを確認してきた。そして「すがたをかえる大豆」では、「問い」のない「はじめ」があることを確認したのであるが、まだ「はじめ」の理解が十分ではない。単元の始めのほうで再度「はじめ・中・終わり」の語義の確認をしたい。そして3時の「三部構成」を考える授業につなぎたい。要点を作成するために必要な中心文を指摘する問題でも66%と半数以上であるが課題である。また体言止めの理解も十分でない。さらに読解に必要な共通コードの用語の定着は以下のものであった。10個の用語に対してその説明にふさわしい文章を選択するという形式のテストであるが、主に前単元で学習した「要点をまとめるのに必要な用語」が分かっていない。これでは、用語を根拠に思考する事が難しい。3年生にとって用語の理解は、努力を要するものであるが、活用させることによって定着してくるものである。よって、本単元では、要点まとめの段階において自分たちで要点をまとめさせ、そうなる理由を交流する際に、これら一連の用語群を意識的に使用したり、使用させたりする。そうすることでこれらの言葉が子供たちの中で経験的なものになることを期待する。

今回のテストでは、満点を取る児童もいれば、1問しか正解できない児童もいた。この差は、用語に限らず思考を要する授業においては、さらに大きくなる。このような差をどうするかも課題である。先に述べた言葉を経験的なものにするのに加え、発問の出し方においても、理解度に差があっても、そのギャップを埋められるような確認の発問（知識・情報収集）の工夫が必要である。思考させる際に必要となる材料としての知識や情報の差を主発問につなげるためのものとして有機的に計画したい。また視覚的に分かりやすい図など用いながら、書かれている内容を整理していく場も作っていく。



③指導観

本学級は、要点のまとめかたを「すがたをかえる大豆」の単元で具体的な方法を通して学んでいる。この単元でもその方法を使って自分たちでまとめさせるよい機会である。また、「ありの行列」や「すがたをかえる大豆」の学習時に学んだ「読解に必要な用語」を学級の共通のコードとして再確認、活用しながら進める。まず、導入でかるた遊びを取り入れ、かるたに感心を持たせる。2時では、この教材に「問い」がないので「問い」を題名から作成させ、読みの方向性を持たせる。そのことによって書かれていたこと書かれていなかったことを比較しながら読むことができる。主語や指示語、接続語に注意しながら各段落を小見出しの形で要点まとめをする。既習事項である体言止めを利用し、再度要点のまとめ方を実践する。事例の段落である②③は、ほぼ同じ観点から書かれている。その観点

を見つける作業を通し、表を完成することを目的とせず、文を比較し述べられている観点の共通項と取り出し、筆者の意図につなげる。

「終わり」では、「小さくて手軽な遊び道具」と「大きなおくり物」の対比関係に気づかせ、なぜこんな小さなカードが大きいおくり物なのかだろうかと問い、段落のつながりを考えさせる。「いろはかるた」にみられる昔から伝わるちえ、「百人一首」に表された昔の人々の気持ち、また筆者が「貝おおい」の事例を加えた意図を考えさせることで日本独特の遊び方が現在に伝わっていることの意味を捉えさせる。「先人のちえ」という視点で各段落を見る作業が必要である。よって、「大きなおくり物」が何であるのかを結論の文章に近い段落から逆に読みとっていけるようにしたい。

(4) 研究テーマとの関連

論理的な思考を培う読解指導の工夫
～文学・説明文における読解の条件を探る～

本研究は、子供たちが物語文や説明文を論理的に読める条件を挙げ、どのような方法で

授業に効果的に取り入れられるかを追究している。物語にせよ説明文にせよ深い内容理解には論理が必要である。論理のない世界では、人間どうしが一つのものの解釈において共感したり、他者の解釈に納得し、さらに高次なものを見方をするということが難しくなってくる。

物語文において論理的に読むとは、一つ目は、授業で活用する読みに関わる用語つまり、共通のコード（ものさし）を活用させ、構成などの設定事項（登場人物、中心人物、物語の4つの部と6つの点、クライマックス等）をしっかりと読むことである。二つ目は、因果関係をしっかりと把握することである。人物の気持ちや変容を捉えることである。三つ目は、本研究においては、あまり深く触れておらず今後の研究課題としたい表現技法や視点をとらえて読むということである。イメージを喚起する言葉や比喩、オノマトペ、象徴などの作品中での役割をとらえていく。四つ目は、主題を根拠をもとに捉えるということである。

説明文において論理的に読むとは、物語文と重なるが、授業で活用する読みに関わる用語つまり、共通のコード（ものさし）を活用させ、構成などの設定事項（三部構成、形式・意味段落、要点、構成図）をしっかりと読むことである。「はじめ」で何を問題として「中」で何を説明し、「終わり」で何を主張しているかを確かめることである。二つ目は、筆者の説明の論理展開を解釈し、意図や工夫を捉える事である。筆者が「はじめ」で問題提起した（双括型などは結論が来るが）事例の説明の順序や内容の意図などを理解することである。ここでは、内容を確認するだけでなく論理的な思考を促すための発問によって授業を作っていくことが大事である。三つ目は、筆者の主張を自分なりに受け止め、評価させることである。分かりやすさや分かりにくさ、事例の適否、論理の飛躍などがあれば、指摘できるようにさせる。さらにそれらをもとにリライトすることが期待できる。

これらの2つを支えるものとして書く作業がある。日常的に行われる授業の中で書く場や方法を明確にして、学んだり考えたことを自分なりに整理させる作業も論理的な思考を促し作品を読む力につながると考えている。

このような考えから本研究の目標を「文学や説明文における読解指導を通して、論理的に作品を読む力を培う。」とし、研究仮説を立て実践してきた。仮説は以下の3つである。

- ①文章読解に必要な用語や方法を授業で活用し、作品を分析することにより、児童が互いに共通のものさしで根拠立てて思考し練りあうことができ、論理的に読み取る力の基礎を培うことができるであろう。
- ②構成・因果・比較・分類・吟味・評価等に関わる読みの視点と発問を工夫することで、論理的な思考を促すことができるであろう。
- ③学んだことや思考したこと（自分の考え）を文章化する場の工夫を行うことで、自分の考えを論理的に形作り、整理できるであろう。

よって本単元では、研究テーマに迫るため、授業の展開を上記のことを踏まえていくつか工夫する。前単元を通して説明文の読み取りに必要な用語を定義づけまとめさせてあるので、本授業の中でその用語を活用するようにしていく。

2時で文を読む前に自分なりの「問い」を作成させることにより読みの方向性を持たせ、筆者の文章の構成と比較させる。3時では「はじめ・中・終わり」の三部構成を俯瞰する際に、アニメーション的手法を用いて、全文をばらばらにして掲示し、並べなおす作業を通して、指示語・接続語を根拠に筆者の文章の展開を考える。4時では、定義づけた説明文の読み取りに必要な用語・方法を用いて6つの段落の要点を小見出し形式にまとめる。その際には、自分と友達の考え方の違いに触れ、用語や方法を根拠に論理的に思考する場を期待している。5時では、②③の事例を相違点を挙げたり類比させたりする発問により表にまとめていき、共通の観点を見つけていく。単元末の言語活動のかるたの説明を下級生にどう説明するか目的を持っている。6時では、④段落の必要性を問う発問から前後の文章比較やその段が欠如した場合のつながりを思考させていく。7時では、終わりの文章の対比関係を全段落に拡張していきながら読み返していく。毎時間できるだけ、書く作業を取り入れ自分の考えやまとめて分かったことを因果律や比較の視点でまとめさせる。その際には、学んだことが材料となり、何を書くかが分からないような状況をできるだけ排していきたい。8・9・10時では、言語活動として、学んだことを元に自分の気に入ったことわざを調べ、ことわざかるたを作る。この教材の目的意識を持たせるために計画した「かるた大会」に向け、本教材で学んだ「かるた」や昔の人の知恵を整理し、それを下級生に伝える方法を考え実際に説明する準備をする。

いずれの作業の中でも絶えず論拠となるものを子供たちに持たせ、それを基準に考えさせていく。そうすることで論理的な読み取りができるようになると思う。

(5) 単元計画

	時	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
第一段階 構成・構造の読み	1	かるたについて知っていることを交流し、かるた遊びをする。	「いぬぼうかるた」や「郷土かるた」「キャラクターかるた」などを紹介し、実際にかるた遊びをさせて関心を持たせる。	【関】 かるたに関心を持ち、生活経験を振り返りながら発表している。 【書】 文章の構成にしたがって文を書き考えをまとめる。
	2	<ul style="list-style-type: none"> ・「かるた」という題名から問いの文を作る。 ・問いの答を考えながら教材文を読み、形式段落を確認する。 ・感想の交流をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「いつできたか?」「どこで生まれたか?」「何のためにあるのか?」等の「問い」を出させ、その答を考えながら音読し、読みの方向を持たせる。 ・「二年生にかるたについて説明し、ことわざかるたを作ってプレゼントする。」という目的意識を持たせ、教材を詳しく読もうと意識づける。 	【読】 段落構成を意識し、書かれていることの大体を理解している。

	3	段落の構成 (はじめ・中・終わり) を考えて分ける。 話題提示～事例～ま とめの内容を大まか にとらえ、筆者が伝え ていることをつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> 全文をバラバラにしたカードを操作し て、「はじめ・中・終わり」のまとまり に分ける。 指示語や接続語をヒントに文章を正しく 並べ替える。 	<p>【読】段落構成など、 これまでに学習した内 容を想起しようとして いる。</p> <p>【言】接続語や指示語 について理解しそれら を使ったやり取りをし ている。</p>
	4	全文を読み、要点をま とめる。	<ul style="list-style-type: none"> 体言止めで要点を小見出し形式にまとめ る。 既習(すがたをかえる大豆)事項をもと に、要点の作り方を再確認する。 	<p>【読】要点のまとめ方 について理解し、段落 の内容を短い言葉で表 現している。(ノート)</p> <p>【読】小見出しの付け 方について発表しあ い、友達との考え方の 違いに気づいている。</p>
第二段階 論理読み	5 (本時)	<ul style="list-style-type: none"> 事例を読み取る。 文章から共通する項 目をとらえ、表の観点 を作成する。 どうして「百人一首」 「いろはかるた」を事 例として取り上げた か、意図を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 2・3段落に述べられている内容を比較 し、違いを考えることから観点を見つけ る。 筆者が挙げた事例を比較し、共通の観点 で述べるよさに気づく。 2・3段落の中で今まで長く伝わってき た理由を考え、筆者が「百人一首」「い ろはかるた」を事例として取り上げた理 由をつかませる。 	<p>【読】二つの文を比較し、 共通点や相違点を指摘 できる。</p> <p>【読】終わりとのつながり から第2・3段落の要点を まとめている。</p>
	6	<ul style="list-style-type: none"> 4段落は、必要かど うかを考え、筆者の意 図を読み取る。 	<ul style="list-style-type: none"> 貝おおいについて書いた理由を探ること ができる。かるたは、カード遊び(外国 から伝わった)に日本独特の遊びを元に して作られた文化であることに気づか せる。 	<p>【読】筆者の段落構成の 意図を考えている。</p> <p>【書】授業で学んだことを 自分の考えに合わせて 理由や事例を挙げてまと めることができる。</p>
	7	結論の意味を考え、文 を再度読み直し、筆者 の主張をつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> 「小さく」て手軽な遊び⇔「大きな」お くり物の対比関係に気付かせる。 どうして大きいおくり物なのか? 「大き い」「おくり物」の意味を探り、逆思考 で読み返し大きなおくりもの(ちえ)を 見つけて出していく。 「かるたは、一である。だから、大きな おくり物である。」とまとめる。 	<p>【読】終わりと文章全体の つながりをとらえている。</p> <p>【書】授業で学んだことを 自分の考えに合わせて 理由や事例を挙げてまと めることができる。</p>

批評・吟味の読み	8	ことわざの意味を知り、ことわざを調べる。	<ul style="list-style-type: none"> ・気に入ったことわざを見つけ、意味を調べる。 ・5時でまとめた内容を使って「いろはかるた」や「百人一首」の紹介文を書く。 	【言】ことわざの表現を楽しみ、お気に入りのことわざを見つけている。
	9	ことわざかるたを作る。 気に入ったことわざにこめられたちえを紹介する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ことわざかるたの作り方を確認し、2年生に分かりやすくことわざを紹介するときにどのような話の構成がよいかを考える。 ・ことわざかるたを作る。 (説明例) Nということわざを紹介します。 例えば・・・というふうに使います。 このことわざにはN¹というむかしのひとのちえが込められています。 	【書】ことわざについて関心を持ち、意味や使われ方を調べてかるたを作っている。
	10	「いろはかるた」や「百人一首」の紹介 「ことわざの意味」 「遊びかた」を説明し、かるた大会を開く。	<ul style="list-style-type: none"> ・ことわざにこめられたちえを発表し、かるた遊びをする。 	【関】ことわざに込められたちえを発表し、かるた遊びを楽しみながら説明しようとしている。

(6) 単元の評価規準

関	○かるたについて感心を持ち、進んで文章を読んだり、人に聞いたりしている。
読	○目的に応じて中心となる語や文をとらえながら読み、小見出しを立てて段落の内容を整理している。(1) イ ○知っていることや知らなかったことを分けて文章を読み、大切な言葉や文を書き出している。(1) エ ○小見出しの付け方について発表しあい、友達との考え方の違いに気づいている。(1) オ ○「かるた」を読んでまとめたものを読みあう。(1) エ(ウ)
書	○授業で学んだことを自分の考えに合わせて理由や事例を挙げてまとめることができる。(1) ウ ○気に入ったことわざを調べ、ちえを考えながら、かるたを作っている。(1) ア ○ことわざとちえが分かるように事例をあげて説明する文を作っている。(1) ウ
言	○ことわざや慣用句について感心を持ち、意味や使われ方を調べている。(1) ア(イ) ○指示語・接続語について理解し、それらを使ったやり取りをしている。(1) イ(ク)

(7) 展開

「かるた」指導案 第1時／全10時

①本時の目標

- ・かるたについて知っていることを交流し、かるた遊びをする。

②授業仮説

- ・導入段階で、「かるた」を紹介し、実際に遊ばせることで「かるた」に対して興味を喚起し、本教材への授業にスムーズに入れるであろう。
- ・授業をまとめる場で、本時の学習がどうであったかを述べ、その根拠の数を明記し、その理由を順序良く書かせることで、自分の判断や評価による思考を促すことができる。(本研究仮説3)

③教具・諸準備

- ・様々な種類のかるたセット ・犬棒かるた5セット

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能(身につけさせたい)
導入 5分	1 かるたについて知っていることを交流する。	□かるたについて知っていることを発表しよう。 ・体験談など生活の中での身近な話題を取り上げたい。 ・「いぬぼうかるた」や「郷土かるた」「キャラクターかるた」などを紹介する。 □どうしてこんなに種類があるのだろう。 ・楽しく遊べるので、たくさんの人がいろいろな工夫をしてきた等、本教材にせまる意識を持たせたい。 ◆【関】かるたに関心を持ち、生活経験を振り返りながら発表している。
展開 35分	2 本時の学習課題の確認 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">かるたあそびをしよう。</div> (1) かるたの遊び方を知る。 (2) かるた遊びをする。 3 感想の交流 ・かるた遊びをして楽しかったことやそのわけ等を発表し、友達の考えに触れる。	・ 基本的な遊び方を確認する。 ・ 教師が読み手としてかるた遊びをリードする。 ・ お手つきは、一回休み。 □かるた遊びをして何か気づいたこと疑問に思ったことはありますか？
まとめ 5分	4 学習の整理をする。 ・学んだこと、考えたことを文章で整理する。	・ 自分の考えや学んだことを書くための型を紹介し、その中に言葉を入れていくことで自分の考えを整理させる。 ・ 今日の国語の時間は、「 」な時間だった。理由は()つある。一つ目の理由は、・・・である。二つ目の理由は・・・である。 【書】文章の構成にしたがって文を書き考えをまとめる。

「かるた」指導案 第2時／全10時

①本時の目標

- ・「かるた」という題名から問いを持ち、問いの答を考えながら教材文を読み、形式段落を確認する。

②授業仮説

- ・題名から「問い」を持たせることで、読みの方向を持つことができ、「中」や「終わり」が何について書かれているのか考えるきっかけになり、筆者の説明との違いを考えながら読むことができる。(本研究仮説2)
- ・自分で作った「問い」と筆者の説明とを比較したり共通点を考えさせることで、自分の読みを文章化し整理できる。(本研究仮説3)

③教具・諸準備・特になし

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能(身につけさせたい)
導入 5分	1 前時の想起をする。 ・本授業の目的を知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・かるたの遊びをしたこと。 ・「2年生にかるたについて説明し、ことわざかるたを作ってプレゼントする」という目的意識を持たせ、教材を詳しくよんでいこうと意識づける。
展開 35分	2 本時の学習課題の確認 「かるた」という題名から、どんな「問い」に対する説明が書かれているのかを考える。	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">筆者はどんな問いで文章をはじめているのだろう。</div> (1) 「問い」を考える。 (2) 「問い」を発表し合う。 (3) 範読を聞く。 3 感想の交流 (1) 感想を書く。 (2) 感想を交流する。	□筆者は、どんな「問い」を出して文章を書いていると思いますか？ ・始めに数人に発表させ、児童一人一人に「問い」を持たせる。 ・「かるたは、どこで生まれたのか。」「どんな種類のかるたがあるのか。」「いつかるたは生まれたのか。」「外国にもあるのか。」等考えさせ、本文への読みの方向性を持たせる。 ・友達の意見との違いにも気づかせる。 ◆【関】かるたについて感心を持ち、進んで文章を読んだり、人に聞いたりしている。 ・自分の「問い」と本文の内容を比較する。 ・自分の「問い」に対して答えに相当する部分があったか。どんな問いの答えが述べられていなかったかを中心に感想として自分の考えをまとめる。 ◆【書】文章の構成にしたがって文を書き考えをまとめる。
まとめ 5分	4 新出漢字・難易語句を知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・百人一首(シュ) ・楽(ラク) ・苦(ク)・福(フク)有名(ユウメイ)・美しい(うつく)・始め(はじ) ・貝おおい(貝合わせともいう)・後(のち)・都道府県(ケン)・市区町村(ク)(ソン)

「かるた」指導案 第3時／全8時

①本時の目標

- ・全文を並び替え接続語や図を参考に文章全体を3部構成（はじめ・中・終わり）に分ける。
- ・話題提示～事例～まとめの内容を大まかにとらえ、筆者が伝えていることをつかむ。

②授業仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。（本研究仮説1）
- ・ばらばらにした全文の形式段落を指示語や接続語、「はじめ」や「終わり」の観点で再構成させることで、文相互の働きや内容を意識し、言葉にこだわって読み、筆者の論理展開にふれられるであろう。（本研究仮説2）

③教具・諸準備

- ・本文を段落ごとに切って段落番号を消した操作カード（各グループに一つ。5セット）
- ・かるたの掲示用本文（形式段落ごとに切られている。）

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能（身につけさせたい）
導入 5分	1 前時の想起をする。 ・読解に必要な用語の確認をする。 ・「はじめ」「中」「終わり」の役割を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・「はじめ・中・終わり」「序論・本論・結論」「問い」「具体例」「形式段落・意味段落」「要点」「体言止め」などの共通のコードの確認をする。 ・「すがたをかえる大豆」の「はじめ」には、問いがなく、紹介であったことを想起させ「はじめ」には必ずしも「問い」があるわけではないことにふれる。 ◆【読】段落構成など、これまでに学習した内容を想起しようとしている。
展開 35分	2 本時の学習課題の確認 「かるた」の文章を「はじめ・中・終わり」に分けてみよう。 3 カードを操作し、各段落の順序を考える。 (1) 全文をグループで並び替える。 (2) 「はじめ・中・終わり」を決め、その理由も考える。 (3) 考えを発表し合う。	□筆者は、どんな順序で説明しているのでしょうか。考えて並べて見ましょう。 ・①段落と⑤⑥段落は見つけやすいのでその2つを先に並べさせる。 ・②③④がどのような流れであるかを考えさせながら文を並べる。 ・「いっぽう」や「実は」という言葉（接続語）や「このような」という指示語に注目させて考えさせる。 ◆【言】接続語や指示語について理解しそれらを使ったやり取りをしている。 □「中」は、何が書かれているのだろう。 ・友達の意見との違いにも気づかせる。
まとめ 5分	4 学習のまとめ ・今日学んだことをまとめて文章に表す。	＊型に合わせて学習した内容を振り返る文章を考えさせ、論理的な思考を促す。 型：今日の国語の学習は（ ）だった。そのわけは、（ ）つある。一つ目は、（ ）だからだ。二つ目は、（ ）だからだ。 このように今日の国語は、（ ）だった。

「かるた」指導案 第4時／全10時

①本時の目標

- ・全文を読み、要点を小見出し形式にまとめる。

②授業仮説

- ・読解に必要な用語を定義付け、授業で活用すれば、思考の土台を共有でき、根拠立てて読み取る力の基礎となるであろう。(本研究仮説1)

③教具・諸準備

- ・かるたの掲示用本文

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能(身につけさせたい)
5 分 入	1 前時の想起をする。 ・「すがたをかえる大豆」での要点のまとめ方を振り返る。	・「要点」「体言止め」「キーワード」「キーセンテンス」などの共通のコードの確認をする。
展 開 3 5 分	2 本時の学習課題の確認 ①～⑥段落に書かれている大切なことを小見出し形式で要点にすることを確認する。 ①～⑥までの段落を要点にしてみよう！	
	3 ①段落を読んで要点をまとめる。 (1) みんなで話し合う。 ②～⑥も同じように行う。 (2) 自分で考えてみる。 ・キーワード、キーセンテンス、主語、指示語に気をつけさせる。	□「はじめ」には、どんなことが書いてあるのでしょうか。 ・①の段落を読む ・カード(要点のまとめ方)を確認し、大事な個所を読み合わせする。 ・文の数を確かめる(文意識) ・指示語の指す内容を確認し、教科書に記入する。 ・キーセンテンス(中心文)は、複数ある。 ・体言止めなので長くしないように短くするための意見を交流させる。 ◆【読】小見出しの付け方について発表しあい、友達との考え方の違いに気づいている。 ◆【読】要点のまとめ方について理解し、段落の内容を短い言葉で表現している。(ノート)
ま と め 5 分	4 学習のまとめ ・今日学んだことをまとめて文章に表す。	*型に合わせて学習した内容を振り返る文章を考えさせ、論理的な思考を促す。 型：今日の要点まとめは()だった。そのわけは、()つある。一つ目は、()だからだ。二つ目は、()だからだ。 このように今日の要点まとめは、()だった。

「かるた」指導案 第5時（本時）／全10時

①本時の目標

- ・事例を読み取る。文章から共通する項目をとらえ、表の観点を作成する。
- ・どうして「百人一首」「いろはかるた」を事例として取り上げたか、意図を考える。

②授業仮説

- ・相違点を捉えながら、表にまとめる作業を行うことで、類比して文を分析し、まとめる観点を考えることができ論理的な思考を促せるであろう。（本研究仮説2）
- ・まとめた表から違いや共通点を読み取らせることにより、自分の考えを加えたしょうかい文が容易に書けるであろう。（本研究仮説3）

③教具・諸準備

- ・かるたの掲示用カード（犬棒・百人一首の読み札、取り札）

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能（身につけさせたい）
5 導 入 分	1 前時の想起をする。 ・ 前時で作成した要点を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「要点」「体言止め」などの共通のコードの確認をする。 ・ ①から⑥段落までの小見出し形式にした要点を振り返らせる。
展 開 3 5 分	2 本時の学習課題の確認 ②③段落に書かれていた2つのかるたを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">「いろはかるた」「百人一首」を整理して説明しよう。</div>	<p>□どんなかるたを書いていたかな？</p>
	3 カードを記述をもとに判別し、表を作る。 (1) 読み札・取り札の観点をを見つける。 (2) 他の観点を文章の記述から見つける。 (3) 表から見えてくることを考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2年生とのかるた遊びの前にかるたの紹介と遊び方を説明することを知らせる。そのために今日の学習で事例を整理し、文にまとめていく意識を高める。 □このカードは、何のカードでしょうか？ ・ それぞれの読み札、取り札をばらばらに掲示し、整理するきっかけを作る。 ・ どちらのかるたのどの札なのかまで説明させる。理由を文章中の記述から述べさせ、表の観点を気づかせる。 ・ 一文ずつ読み対応する文を探すことで、まとめる観点を考えさせる。または、一文に書かれていることを違う段落ではどのように書かれている違いから観点を作る。 ◆【読】二つの文を比較し、共通点や相違点を指摘できる。 □この2つのかるたに共通することはあるかな？ ・ 筆者はなぜこの2つを最初にあげたのかをヒントに考えさせる。
ま と め 5 分	4 2つのかるたの説明を紹介文にしてまとめる。 ・ 表を参考に2つのかるたの説明を書く。 ・ 自分の考えをそえる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 表で整理した観点の中から特に外してはいけない観点を考えさせ、自分の考えを加え、説明をまとめさせる。 ◆【読】終わりとのつながりから第2・3段落の要点をまとめている。

「かるた」指導案 第6時／全10時

①本時の目標

- ・ 4段落は、必要かどうかを考え、筆者の意図を読み取る。

②授業仮説

- ・ 段落の必要性を問う発問を行い、それが無い文章との比較や前後のつながりに着目させれば、かるたのもとになる遊びの説明（④段落）が昔の人の知恵につながっていることに気づけるであろう。（本研究仮説2）発問の工夫
- ・ 「実は」という言葉における効果や意図を問うことにより、筆者の本文章における工夫を考えることができる。（本研究仮説2）発問の工夫

③教具・諸準備

- ・ 4段落を抜いた文章とそうでない文章を併記したプリント

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能（身につけさせたい）
導入 5分	1 前時の想起をする。 ・ 前時で作成した表を想起し振り返る。	・ 2つの相違点、共通点から筆者がこの事例を代表的なものとして挙げた理由を確認する。
展開 35分	2 本時の学習課題の確認 4段落は必要な段落か考えよう。 3 4段落がないとどうなるのか考える。 (1) 4段落には、何が書かれていたのか確認する。 (2) 4段落が必要か必要でないか意見を持つ。 (3) 筆者が4段落をいれた意図を考える。	□ 4段落は必要ですか？ ・ ①～⑥段落のそれぞれの要点の小見出しを確認しながら、④段落が①段落のさまざまなかるたにあたる部分がないことに気づかせる。 ・ 4段落を抜いた文章とそうでない文章を併記したプリントを配る。 □ 4段落を入れることで変わることは何でしょうか？ ・ ⑥段落のちえと関連があることに気づかせる。 □ どうして筆者は、4段落を入れたのでしょうか？ ・ かるたの二枚の貝を合わせて組を作ることと美しい絵をかくことがカード遊びに取り入れられかるたのルーツになっていることが①の「日本だけの遊び方がくふうされるようになった」文を詳しくしていることに気づかせる。 ・ 「実は」で読み手に興味を持たせ、事実を自分の考えに結び付けようとしている 【読】 筆者の段落構成の意図を考えている。 ・ 段落のつながりには、筆者の考えと事実を読者に納得させるための構成の工夫が表れているとまとめる。
まとめ 5分	4 学習のまとめ ・ 今日学んだことをまとめて文章に表す。	私は4段落は必要だと思う。その理由は（ ）つある。一つは（ ）で、二つ目は（ ）だからである。 【書】 授業で学んだことを自分の考えに合わせて理由や事例を挙げてまとめることができる。

「かるた」指導案 第7時／全10時

①本時の目標

- ・結論の意味を考え、文を再度読み直し、筆者の主張をつかむ。

②授業仮説

- ・対比関係に気づかせ、かるたが小さいか大きいかの視点で全文を読み戻す作業を行えば、「大きいおくり物」を各段落から導き出せ、筆者の説明の工夫に迫れるであろう。(本研究仮説2)
- ・授業をまとめる場で、本時の学習がどうであったかを述べ、その根拠の数を明記し、その理由を順序良く書かせることで、自分の判断や評価による思考を促すことができる。(本研究仮説3)

③教具・諸準備

- ・特になし

④本時の展開

	学習内容と活動	指導上の留意点・□発問・◆評価☆学習技能(身につけさせたい)
5 導 分入	1 前時の想起をする。 ・ 前時で学んだことを想起し振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・④段落は何について書かれていたかを思い出す。 ・④段落を筆者が入れたわけを確認する。
展 開	2 本時の学習課題の確認 筆者の伝えたいことをまとめよう。	
3 5 分	3 終わりの文を想起する。 4 大きな物は何かを考え、各段落から関係する内容を取り出し整理する。 ・小さいかるた⇔大きいおくり物という視点で各段落からそれに相当するものを抜き出し整理する。 「大きなおくり物」 ⑤多くの人に楽しまれ、大切にされている。 ④かるたのもと ③美しいけしきや世の中の出来事、人の気持ち ②昔からつたわるちえや教え ①日本だけの遊び方のくふう	<input type="checkbox"/> 終わりの文は、どんなことが書いてありましたか？ <ul style="list-style-type: none"> ・「手軽な遊び道具」と「おくり物」を対比させて確認する。 ・「小さい」と「大きい」の対比関係に気づかせる。 <input type="checkbox"/> かるたは、小さいですか？大きいですか？ <ul style="list-style-type: none"> ・物としては、小さいがおくりものとしては大きいことを捉える。 ・おくりものとは何かを確認する。「だれからだれへ？」と問うことで先人たちから私達へ(未来へ)ということを書き出す。 <input type="checkbox"/> どうして大きいのだろうか？ <ul style="list-style-type: none"> ・「ちえがつまっているから大きい」ことに着目させ、どんなちえか考えさせ、結論の前の⑤段落から「小さいかるた」「大きなおくり物」を見つけさせる。 ・同様に④③②と遡ってまとめる。 ◆【読】 終わりや文章全体のつながりをとらえている。
ま と め 5 分	4 学習のまとめ ・ 今日学んだことをまとめて文章に表す。	型：今日の国語の学習は（ ）だった。そのわけは、（ ）つある。一つ目は、（ ）だからだ。二つ目は、（ ）だからだ。 このように今日の国語は、（ ）だった。 【書】 授業で学んだことを自分の考えに合わせて理由や事例を挙げてまとめることができる。

2 授業仮説の検証

(1) 授業仮説1の検証

相違点を捉えながら、表にまとめる作業を行うことで、類比して文を分析し、まとめる観点を考えることができ論理的な思考を促せるであろう。

①授業の様子から

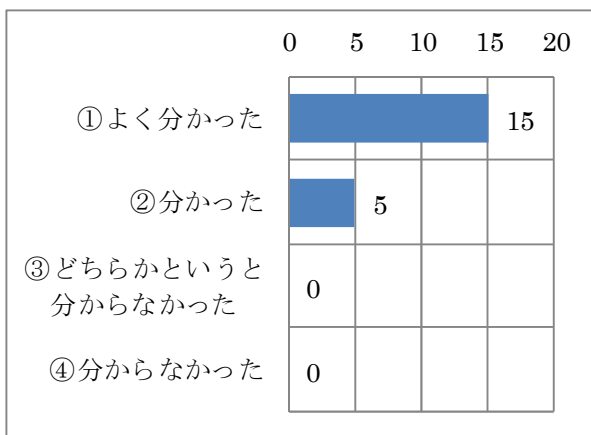
- ・提示したかるたの図柄についての教科書の説明箇所を指摘することができた。
- ・不適切な箇所を指摘した児童に対して根拠を加え「～だから違う。」と説得する場があった。
- ・類比した文を指摘した児童の代わりに理由を他の児童が付け足す光景が見られた。
- ・マーカーで片方の文を明確にすると反応がすぐに出た。
- ・横の観点「読み札」「取り札」を容易に考えることができた。
- ・一つの観点に対する意見（名称）に対して納得するまで意見をつなげていた。
- ・2つのかるたの文が例示されている場面を指摘し、「例えばってこと（一人）」→「具体？（一人）」→「具体化（数名）」と意見をつなげ、「例えば」という観点より「具体」という観点の方が適切である判断を下している。
- ・分かりづらい2文をまとめようとした児童がその根拠（観点）をうまく言えない時に、「たぶんAさんは、～ということを言いたいのだと思う。」という推測する意見が出た。（本人も納得した）
- ・想定していた観点以外にも47音（いろはかるた）と5・7・5・7・7（百人一首）を「数」としてまとめたり、犬ぼうかるた（いろはかるた）と歌かるた（百人一首）を「別名」としてまとめる意見が出た。
- ・「昔の人の知恵（いろはかるた）」や「人の気持ちや出来事・美しい景色（百人一首）」を「表されているもの」という観点でまとめることができたのは、最後であった。
- ・授業の記録から発言者は、22名中17名で、半数以上（77%）の児童が自分の考えを発言でき意欲的に取り組んでいた。



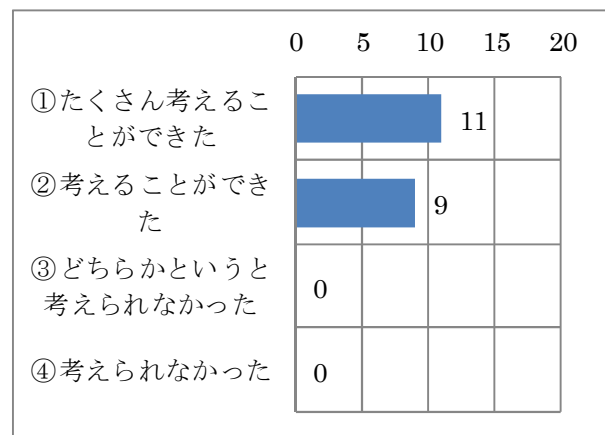
授業の様子

②アンケートから（22名中20名：2名欠席）

表にまとめていく事で百人一首とかるたのちがいや共通点がよく分かったか？



2つの文をくらべて表にするときかん点を自分なりに考えることができたか？



検証授業終了後に行ったアンケートにおいて「表にまとめていく事で百人一首とかるたのちがいや共通点がよく分かったか？」の質問に「分かった」と答える児童が全員であった。また、「2つの文を

くらべて表にするときかん点を自分なりに考えることができたか？」の質問でも全員が考えたと答えている。

③児童の感想から

- ・教科書に書いてある文を元にして取り札や別名などが書いてある文を表にしました，別名が書いてある文をさがすのはかんたんだったけど，具体例が書いてあることは見つけるのが大変でした。(Aさん)
- ・百人一首といろはかるたの2つのかるたでは，「どんなかるた」なのかや「別名」などを2・3段落の文章からどれかの文をぬいて表にまとめました。むずかしかったけど，おとなりのUさんと考えたのでかんたんになりました。今度もまた同じような授業がしたいです。(Rさん)
- ・2つのかるたのべつ名を書いたりして，主なしゅるい(観点)を表に表しました。いろはかるたには，昔から伝わるちえや教えが表されているけど百人一首には，美しいけしきや，人の気持ちや世の中の出来事が，表されている事が分かりました。このようにかるたにはいろんなくふうがされている事が，分かりました。(S君)

④参観者の評価・意見から

- ・3年生とは思えないほど，よく考え活発な発言をしていた。
- ・文を見つけ出す事(同じ様な文章を探し出す事)はできていたと思うが観点名をつける場面は困難な面が見られた。
- ・表にまとめる作業が慣れていてスムーズに書きだす様子には驚いた。
- ・板書をただ書き写すのではなく自分の言葉で書く力があるなど感じた。
- ・友達の発表を聞き，違った意見に対して，しっかりと自分の意見や考えや正しい答えができる場面から，しっかり観点をおさえていると感じた。
- ・個人差はあるものの一生懸命考えていた。最初は分からない様子の児童も他の友達からの発言により，そこからヒントを得て答えられた児童もいたのではと思う。
- ・2・3段落だけでは分からなくてもその前後をよく読むと話の流れも理解できてくる場合がある。観点をすぐさま見つけられた児童は，ストーリーの前後から観点や内容を読み取る力があると予想されました。
- ・観点を見出すという授業としてうまくいったのではないかと。

(村上呂里教授の評価は研究仮説の項に詳しく述べる。)

⑤考察

導入として，かるたの読み札・取り札を用いたことは，容易に教科書から叙述の部分の指摘できているので，観点を子供たちから引き出すためには，有効な手段であり，2・3段落にそれぞれ対応する文があるという感覚を持たせるにもよかったと考える。また対応する文を一文一文明確にさせる，つまりここでは，マーカーでよりはっきりさせることにおいて，発言が活発になっている。よって同時に両文の中から対応する文を指摘させるより，片方の一文を提出して，それに対応する文を探すという手順をもっと徹底させた方がより分かりやすかったと考える。アンケートからも分かるように児童は，表にまとめる事でより2つの段落の内容を整理できたことがわかる。また，観点を自分なりに考えたこともアンケートから伺える。発言者は全体の77%を占めていることや，一つの意見について納得するまで



検証授業時の板書

意見をつなげて、言葉にこだわる姿勢が見られたことから論理的に納得のいくように積極的に考えをつなげていることが分かる。両段落にある文を「例えば」という観点で捉えた後、「具体」、その後、数名が「具体化」と発言している。ここには、既習事項の概念で捉えようとする姿勢があり、その共有化が見られる。2文をくくる適切な観点が見いだせない児童に対してそれを推測して「たぶんAさんは、～としたいのだと思う。」と援助する場面もあり、それが助けになって漠然とした括りを明確にしていく児童の姿も見られた。また一つの意見に対して根拠をもって「～だから違う」という意見も出ており、それによって相手が納得する場面も見られた。授業者の意図していない観点である「別名」や「数」という括り方も児童が自分たちで見つけ出した観点である。課題が自分たちの物になっており、最初困惑した様子であったが、後半になるにつれ要領を得ながら自分たちなりの活動にしていることが分かる。このように、2文の比較から観点を考えさせることで、両段落の対応する文を探すことを通し、文章や言葉に着目することができたと考える。さらに両段落の対応する文を抽象化しようとする思考を促し、未熟な括りの言葉を互いに納得のいく言葉に作り変えていこうとする論理的な思考を促すことに有効であったと考える。

(2) 授業仮説2の検証

まとめた表から違いや共通点を読み取らせることにより、筆者の意図をつかみ、自分にとって価値ある観点をもとに、自分の考えを加えたしょうかい文が書けるであろう。

①授業の様子から

- ・表を見て「違いがあるか?」という発問では、殆どの児童が困惑して反応を示さなかった。
- ・「みんなはどちらが好きですか?」という問いに切り替えて初めて両者を自己の価値で見つめる視点ができ、意見が出るようになった。
- ・「ことわざが覚えやすい」「いろはかるたが、短くて覚えやすい。」「百人一首は、長い文を覚えやすく歌で作っているからいい。」という意見が出て、それが書く活動の「紹介文に自分の考えを加える」ヒントとなった。
- ・「違い」を先に発問したので「次に」といった時に「共通点」という反応が児童からあった。
- ・共通点という問いより、「筆者はなぜこの2つのかるたを2・3段落に持ってきたか?」という発問の方が、児童の反応がよくなった。
- ・2・3段落のことを1段落とのつながりからとらえる児童が出て、それをヒントにしていろはかるたと百人一首の説明文から「昔」「古くから伝わる」という言葉を共通であるととらえる意見が出た。
- ・自分で紹介文を書くときに必ず必要だと思う観点を挙げさせると、「どんなかるたかの説明」「読み札・取り札の説明」「表されているもの(筆者の意図と関係する観点)」をとらえる事ができた。
- ・授業で指名した2人のしょうかい文には、「表されている」観点が利用されていた。
- ・授業終了後2つの紹介文ともに「表されていること」の観点を文章に加えた児童は22名中15名いた。

表をもとにして自分でいろはかるたや百人一首のしょうかい文が書けましたか?

	0	5	10	15	20
①よく書けた					
②書けた					
③どちらかという 書けなかった	0				
④書けなかった	0				

②アンケート (22名中20名: 2名欠席)

学習をした表(内容)をもとに「書く活動」にうまくつながれたかを見るため、「表をもとにして自分でいろはかるたや百人一首のしょうかい文が書けましたか?」という質問を行ったところ、「よく書けた」と答えた児童が8名、「書けた」と答えた児童が11名で全員が紹介文を書けたと答えている。

③参観者の評価・意見から

える児童が全員であることから、この仮説は、問いの表現を児童の実態によって変更し具体的にすることで、違いや共通点から筆者の意図をつかみ、自分の考えを加えた紹介文を書くのに有効であったと考える。

X 研究のまとめ

1 研究仮説1の検証

①文章読解に必要な用語や方法を授業で活用し、作品を分析することにより、児童が互いに共通のものさしで根拠立てて思考し練りあうことができ、論理的に読み取る力の基礎を培うことができるであろう。

(1) 検証の視点

視点1〇授業の中で用語や方法を用い、根拠を明確に述べて解決しようとしているか。

①授業の様子（プレ検証授業・検証授業から）

(ア) 2年物語「お手紙」の実践

- ・「登場人物とは何か？」を考える場面で、「登場人物は人である」という児童がいたが、そうすると「お手紙」には誰も登場人物がいないことになるかと反論する児童がいた。それをうけて、「人の様にしゃべるんじゃない？」とつなぐ発言をする児童が出た。
- ・まだ定義していない「登場人物」という言葉を使い、「大きなかぶにでてくるかぶは、登場人物か？」の発問に、「題名にもあるということは、作者が言葉を選んでつけたものだから、かぶは、登場人物なのではないか」と「題名」の定義を用い根拠立てて発表する児童がいた。
- ・「登場人物」を「人の様に話し、行動する。自分の考えや気持ちで動く。」とおさえたことで、「お手紙」の登場人物が3人（がま・かえる・かたつむり）であることをすぐに見つけられた。「手紙がでてくるけど？」と問うと、「手紙は動くが自分で考えたり、人の様にしゃべっていないから登場人物ではない。」と定義付けた言葉を利用して反論した。その反論にほとんどの児童が納得していた。
- ・「中心人物」の意味を定義づけていない時点で、「中心人物」は誰かを考えた。「かえるくん」を中心人物とする意見が多かった。しかし、「がまくん」を中心人物であるとする児童の意見には、「もらったことのないお手紙が題名だから」という既習の用語を用い「作者の大事なメッセージが隠されている」ことを根拠にする意見により、「かえるくんが中心人物」という意見を変える児童が多く現れた。
- ・「中心人物」の定義を話すと「がまくん」を中心と捉え、対人物をかえるくんとすればよいと意見がまとまった。「かえるくん」も心が変化していないわけではないが、「悲しい」が「幸せ」に変化する量は、かえるくんよりもがまくんのほうが大きいと皆とらえることができた。

(イ) 4年説明文「アップとルーズで伝える」の実践

- ・小見出しを定義することにより、「体言止め」をうまく用いた小見出しをどのグループも考えることができた。
- ・「序論」「本論」「結論」の用語学習後、本文を3文構成に分ける授業の中で、児童が「形式段落①②は具体例であり、それらを③でまとめて、発問をともなった話題提示にしているのでここまでが序論である」という根拠を明確に述べ皆が納得する場面があった。
- ・⑦⑧段落は結論としてまとめてよいかという問題では、最初かなりの意見でもめた。しかし、「⑦はアップとルーズの新聞における具体例である。『具体例』は本論に含まれる。」という意見で⑧のみが結論だと大部分の児童が自分の意見を見直し、修正する場面が見られた。
- ・「対比」の関係を用語として学ばせると、小見出しを「対比」関係を利用して作る児童や各段落①②や④⑤段落の関係ばかりでなく、動画や静止画の関係まで「対比」が使われていることに着目した意見が出た。

- ・「話題の提示」や「事例」「筆者の考え」など自分たちの意見に多く用いており、話し合いが目的を逸脱するようなぶれがなかった。

(ウ) 3年説明文「すがたをかえる大豆」「かるた」の実践

- ・要点をまとめる際には、「題名」と関係することを根拠にキーワードであることの根拠を述べる姿が見られた。
- ・「はじめ」「中」「終わり」に本文を分ける課題では、文中の疑問文を「問い」とするグループに対し、その「問い」が全体の「中」の説明をするための大きな問いになっていないという根拠をもとに反論をし、そのグループを納得させる場面があった。
- ・「つなぎ言葉」により論がスムーズに展開されていることに気づけた。
- ・「かるた」第3時の授業の全文を形式段落単位で「3部構成」に並び替える作業では、順序の根拠として「つなぎ言葉」を用いる意見が多く出た。「この段落には最初に『いっぽう』があるので、これが『中』の説明の始めであるとおかしい。」という意見や「一つの説明が終わって前の説明を受けて『いっぽう』がある」という意見も出て、「接続語」を根拠に話し合いを進めることができた。また「『実は』はどうしてこの段落にある？」という問いに「『実は、このような』という文なので『このような』という指示語は、『いろはかるた』や『百人一首』を示している。」だからその後の段落になるという明確な根拠を示す発言が見られた。
- ・要点まとめの段階では、「中心文は最初と最後に来的ことも多い」を根拠に中心文を指摘する児童も出てきた。また「体言止め」のための主語を意識することから、「中心文」が何のことを説明しなければならぬかを根拠に話し合いができるようになった。



つなぎ言葉をもとに文を並べ直す様子

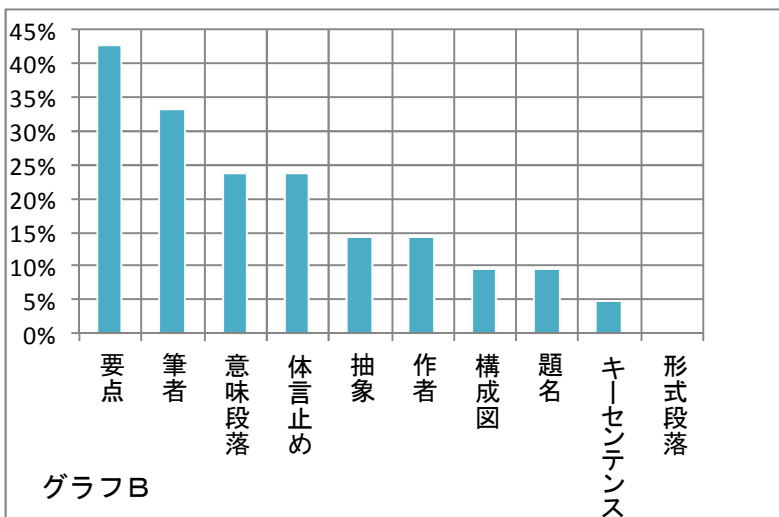
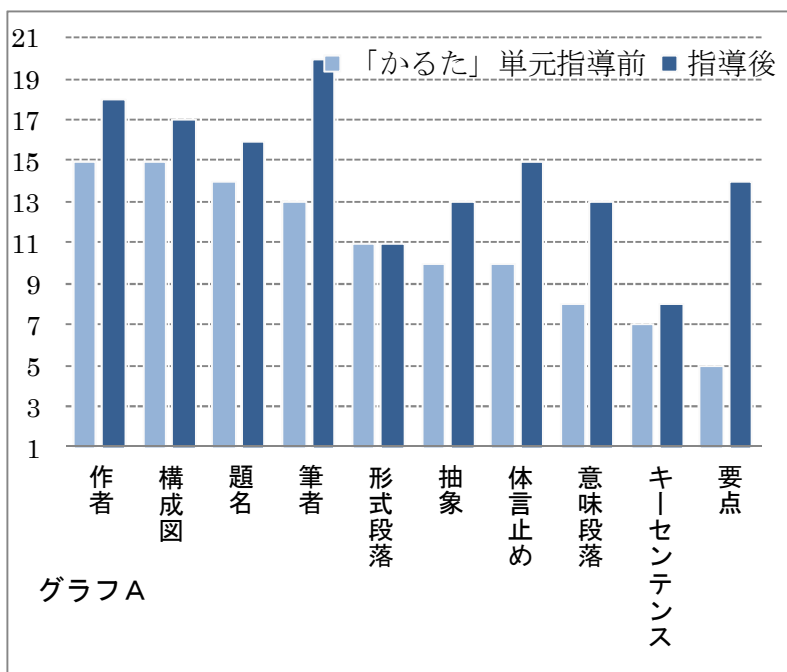
②考察

用語やその定義を教えるときに、児童の考えから自然とそこに到達する時に提示するのが理想である。「お手紙」の「登場人物」の時のように児童にはすんなりと吸収されるようである。しかしすべてがそのようにうまくはいかないので「用語」をそれまでの児童の経験や既習の言葉とつなげながら伝えることは大事であると考え。これまでの実践から、「今まで漠然としたものを明確に括る」という意味でも、「ある判断の根拠」という意味でも児童は「用語」をよく活用している。「題名」の言葉の意味(定義)を利用して自分の意見の根拠にする姿がよく見られ、文章を3部構成に分ける際にも「はじめ・中・終わり」の特徴を根拠に思考している。「体言止め」は要点まとめの際に多く児童に活用された用語であるが、「体言止め」された「名詞」を先に決定すれば、それがどのようにこの段落で述べられているかを考えればよいと分かるようになってきた。そういう意味で「『体言止め』されるべき名詞は要点を作成するときには大事である」というふうに入語の意味も拡張している。「中心人物」においても「題名」という既習の用語を基準に捉える意見も出たが、定義を知ることによって「心の変化」の量に着目し文を再確認できた。手紙によって心が大きく変化したものは誰なのかという視点で皆が検討することができたのである。また、定義を知る前に中心人物が「かえるくん」であるとした児童も「かえるくん」も心に変化があったことは確かであると「心の変化」を適用させ読み返し、それでも最初の挿絵と最後の挿絵の変化にも目を向けながら総合的に「がまくん」が手紙によって「心が大きく変化した」と納得する授業ができた。「つなぎ言葉」という用語についても自分の意見の根拠として利用することができ、ばらばらな文を適切な順序に並び替える作業に役立っている。

このように、「用語」とその意味をクラスで確認することで、その言葉を利用して考えを表す場面が多く見られるようになった。そして思考する場面があれば、用語や方法を積極的に活用し話し合いが

建設的になり、何を基準に、何について話し合っているのかを明確にできるようになっている。

視点2〇用語や方法を活用できるよう理解できているか。



①用語の意味テストから

かるたの単元指導前に用語の意味（定義）をどれだけ理解できているかのテストを行った（選択式）。用語の説明はその前の単元「すがたをかえる大豆」において指導済みであるが、「すがたをかえる大豆」の指導後のテストでは、左のグラフAの左の系列のような結果であった。しかし、「かるた」において再度授業でも用語を意識して使うように心がけ、ノートに書き写すなどの練習を宿題に取り入れたことにより、「かるた」指導後のテストでは、グラフA右系列のようにほとんどの用語において正答数が伸びている。

グラフBは、グラフAのテストで正答数が伸びた用語の順に伸び率の高いものから並び替えたものである。

②考察

「かるた」の単元指導前では一番正答数の低かった「要点」が大きく伸びている。これは、「かるた」の授業において意識して授業者がこの用語を多く使ったことと、自分たちで要点をまとめる作業に時間を割いたことが要因であろう。

また「体言止め」も要点まとめの際に多く活用した言葉で、児童がこの言葉を積極的に使う回数も多かった。キーセンテンスにおいては、一番正答数が低い。授業者が「キーセンテンス」の代わりに「中心文」という言葉を使うことが多かったので、用語を一つに統一したほうがよいと考える。また「要点」との混同も少しみられる。視点の1と合わせて考えると、限られた用語ではあるが「体言止め」「筆者」「作者」「題名」「要点」「構成図」などは、授業で活用できるほどに理解できていると考える。さらに授業の中で活用する機会を多くしながら、各用語の概念を広げていく必要がある。

2 研究仮説2の検証

②構成・因果・比較・分類・吟味・評価等に関わる読みの視点と発問を工夫することで、論理的な思考を促すことができるであろう。

(1) 検証の視点

〇読みの視点や発問の工夫により、児童の活動に論理的な思考が見られ、子供の思考や発言の内容が深まったか。

①授業の様子（プレ検証授業・検証授業から）＊詳しくは別紙「プレ検証授業の様子」を参照

（ア）2年「お手紙」

・（アニメーション・挿絵並び替え）

挿絵を並び替えさせる作業（アニメーション的手法）を使って教科書中の5枚の挿絵を根拠を考え並び替えさせた。最初と最後の挿絵が類似しているが、がまくんたちの表情に注目させると悲しい・うれしい表情の違いに気付いたようだった。そこから、「悲しい」が「うれしい」に変わる話であると捉えられた。山場の挿絵を「中心人物」が何をしているか把握できていないために「山場」であるとの判断が難しかったが、絵の表情や情景と結び付けお話の4つの部を作品に適用させて流れの概観をとらえる事ができた。

・（言外の意味を推測させる発問）

「お手紙の中身を知ったのにどうして4日間もまてたのか」という発問では、「たとえ中身を知っていてもはじめてお手紙をもらうのでたのしみは変わらない」という意見や「手にする」ということが楽しみなのだという意見が出た。児童は、「中身を知っている」ことは、楽しみを半減させるものでは決してないと主張する。主題である「お手紙」に近づいている。

・（対比による発問）

A（授業者の作った話し言葉の手紙）、B（教科書）2種類の手紙を対比させ提示することで、「Bは、親愛や親友は、『なかのいい』という言葉より、ずっと友達を思っている感じがする。」という意見や「Bは、けいごをつかっているのでずっとお手紙らしい気がする。」などの意見のほか、「大事にしている友達ということをかえるくんは伝えようとしたので、ほしいお手紙にBのように書いたのだ。」という意見が出た。これまでの意見から、児童は、中身を知っているのに長い間待てたという意味を捉えており、「お手紙」というがまくんが未だ経験したことのない媒体を通しての新たな親友関係を深めたという主題に迫れたのではないかと思う。「待つ喜び」を十分に捉えられた

・（吟味を促し筆者の意図を解釈する発問）

「だれに手紙を届けてもらうと素敵なお話になるか」という問いを持たせ、ハチを登場させた。子供たちは、「速い」「けれど、かえるくんより早く着く。」という反応をした。早くていいねというと、「2人でどんな手紙なのか、話しながら待ちたい。」という意見がでた。ほとんどの児童がその意見に賛成のようだったので、「かえるくんとがまくんがいっしょにいるときがいい（手紙が届く時は）」と条件を整理した。「ではチョウチョは？」と尋ねると、「花に誘われて手紙を届けなくて寄り道しそう。」「まっすぐ行ってくれなさそう」と答えた。「でもかえるくんが帰ってきて1～2分位してきてくれるとすれば？」と返すと、「待つ時間は幸せ」「長いほうがいい。いつくるか楽しみだから。」「あえて遅いほうががまくんの楽しみがふえるんだ。」という作者の意図を理解できる発言も見られるようになった。よってこの発問により、「おそいことのよさ」に児童が迫ることができたと思う。

（イ）4年「アップとルーズで伝える」

・（アニメーション的手法：欠如文を指摘する）

5, 7段落の欠如したワークシートを配布し、4枚の写真を見せて、どの場のことなのかを考えさせると欠如した段落以外の写真については指摘できた。その後アップの短所が書かれているのにルーズの短所がないと指摘することができた。こちらから欠如した段落を先に見せるより、どこにどのような内容が入るかを考えることのほうが難しい。おそらく、欠如文を先に見せていたら、すぐに分かっていただろう。しかし、子供たちは対比に目を向け、ルーズの短所の文の欠如を指摘した。また「このように」に続く「テレビや新聞」に着目し、前に「新聞」のことが書かれていないことを前段落の「テレビでは～切り替えながら放送をしています。」というテレビのみに言及した文を根拠にだし説明した。欠如した文の内容の不整合性を指摘させながら大まかにこの教材の構造をつかめたのではないかと思う。

・（この段落が必要かを問う）

「⑦⑧の段落は必要か？」という吟味的な発問で授業を進めた。⑦には「写真」「新聞」という言

葉が使われており、これまでのテレビの画面とは違うことが述べられており、⑧の段落は、「テレビでも新聞でも」という言葉でまとめられている、よって筆者の結論と変わってくるからという根拠が児童から出された。反対意見を持つ児童も納得していた。

・(3部構成に分ける)

3部構成の特徴を基準として「話題の提示」や「事例」「筆者の考え」などの用語を、自分たちの意見に用いながら作品を分析し、交流した。

・(一文でまとめる)

「筆者は(本論で述べている事例を入れる)を例に挙げ(結論・筆者の言いたいこと)を伝えようとした。」という形を示して進めたが、本論をどうまとめて入れればよいのか判断できず、アップとルーズの長所と短所を事例に挙げているのだが、そこを導き出せないでいた。要点をまとめた小見出しをまとめたりする作業ではしっかり理解できていると思われたものがここに来て、結論をしぼれなかった。

(ウ) 3年「すがたをかえる大豆」

・(3部構成に分ける)

「問い」がないこと、「問い」らしきものがあるがそれが、「中」の具体例を導くような「問い」でないことを考えることができた。挿絵を掲示することにより、「中」を先に見出すことで「問い」や「紹介」である「はじめ」の意味段落を探すことができた。

・(「問い」の文を作成する。)

「はじめ」に「問い」のない文章に「問い」をあえて作るとどのような「問い」が適切なのかを考えさせた。始め、どの文を基準にして作ったらよいのか迷っていた。しかし、「中」の文が何を述べているのか考えさせると、その「問い」によってつながる文との関係を考えることまでできた。

・(表にまとめて類比を捉える)

「中」に書かれていることを段落ごとに表にまとめることでそれぞれの段落が4つの視点で文章化できていることを明確に見せることができた。また、この表を見ることにより、「中」から学んだ筆者の書き方のコツを問うと「つなぎ言葉」をうまく使っているという反応がすぐ出た。また段落中のアの文がおいしく食べる工夫(中心文)を述べていることにも気づいた。

・(文章を構成図にする)

構成図において①②を並列に配置するか①②を縦の流れとして位置づけるかという視点に絞って話し合いをおこなった。児童はその根拠を自分なりの言葉で表現した。並べている関係から横が「等質」なレベルを意味し、下や上に位置させるような縦関係を作ると「まとめ」や「その内容の説明」などといった意味合いを持つことなどを少しずつ理解できたようである。各段落の関係がどのように結ばれているかに注意を向けるよい機会となった。

・(「中」の文の並び替え：吟味を促し筆者の意図を解釈する発問)

ばらばらにした「中」の具体例の段落を再構成させた。こどもたちは、「一番わかりやすいのは」というつなぎ言葉に注目した。「何がわかりやすいの」と問うと「大豆の形があまり変わっていないものからしだいに変わり方が大きくなっていっている」と段落を並び替えながら、筆者の意図を探ることができた。

(エ) 3年「かるた」* 検証授業教材

・(題名から「問い」を予想し読みの方向性を持たせる)

「筆者はどんな『問い』を出して『かるた』を書いているのか。」「自分たちであればどんなことが書いてあると思うか。」を考えさせ、問いを持たせた。最初の読みでは、自発的に自分の作った「問い」に関わる部分にしるしをつける児童がたくさんいた。授業後、まとめのノートに「今日分かったこと」を書かせた際、自分の「問い」に応じた「分かったこと」を書いている児童が多かった。

・(3部構成に分ける)

ばらばらにした「かるた」全文の形式段落を指示語や接続語、「はじめ」や「終わり」の観点で再

構成させた。話し合いのなかで「接続語」「指示語」に着目して、なぜこの段落がこの位置なのかを考えることができた。「『はじめ』は『かるたの紹介』で『中』は『具体例』なので・・・」というように用語を用いて根拠立てて話し合うことができた

・(2つの段落を対比させ、観点を見出しながら表にまとめる)

*検証授業の授業仮説1の検証を参照

・(この段落が必要かを問う)

「かるた」の4段落を省いてつなげた文を黙読させる。4段落がないことに9人が気づかなかった。「4段落は必要ではありませんよね？」と揺さぶると子供からは「必要だ」という声が多かった。「日本には元になる遊びがあったという文がなくなってしまう。」「きっと筆者はかるたには、もともになる遊びがあったと言いたかったと思う。」「言わなかったらふつうに生まれたと簡単に考えられてしまう。」と意見を出した。そこで、「普通に生まれたと考えられてもいいんじゃない。」とゆさぶると「①段落の説明が④になっている」「⑥の段落の先人の知恵」と響き合っているという意見が出された。

・(筆者の主張に対比を見つけ、全文を読み返す：筆者の意図を解釈する発問)

「かるた」の8段落から筆者の主張の中にある「大小」の対比関係に気づかせた。さらに「小さいかるた」「大きいかるた」が何を示すのかを探り、各形式段落に該当する「小」「大」をまとめていった。児童は、「物体」としての「かるた」と「先人の知恵」の部分の「かるた」を各段落から意見を出しあって整理していった。特に③段落の「美しい景色・世の中の出来事・人の気持ち」が「大きなかるた」であることが理解できない友達に「昔起こったことや昔何が起こったかを今に伝えようとした」ことが「昔の人の知恵」なのだと説明する場面もあった。「昔の人のことを今に伝えてきたのは、なぜなのだろうか？」という投げかけでさらに考えさせることで「先人の知恵」とうまくつなげられたと考える。

(2) 考察

ある目標を達成させるために意図された発問や活動を通し、作品を読み取っていく時に「読みの視点」を持たせたいと考える。ここでは、活動・発問等を含めた「読みの視点」を工夫できているのかについて①授業の様子を記録から考察したい。

(ア) アニマシオンの手法(挿絵並び替え・欠如文の推測・文の並び替え)

2年「お手紙」では、5つの挿絵を教科書を見ずに並び替える作業によって、自分なりにお話のつながりを挿絵を頼りに思考でき、友達との意見の交流を促した。特に類似した最初と最後の挿絵の変化を指摘することによりお話の大きな変化をつかむことができた。4年の欠如文の位置と内容を推測する授業においては、「対比」の考えを用いて文章の「構造」に視点を置いたり、「指示語」から予想される内容を考えることで「言葉」にこだわって欠如文を思考した。3年「すがたをかえる大豆」の「中」の部分の並び替えでは、文の流れを再構成させながらその順番の意図を考えることができた。児童は文相互の働きや内容を意識しながら、「『大豆』の姿の変化の大きさによって並べて説明するという筆者の工夫」を追体験・解釈できた。並べ替える作業は、「書く作業の時に必要」という実利的な括りとして捉えるのではなく、操作する中で前後の関係や言葉、接続語、指示語などに着目しながら論理的に考えることのできる面白さを体感させるものでもあり有効に感じた。

(イ) 3部構成に分ける・構成図にする

3年の実践において、構成図を作成させることで各段落の関係や要点を再度確認する作業を要請した。その結果、縦・横に並べる意味を段落の関係から理由づけていかなければならないことにより、児童が論理的に思考してそれぞれの位置を根拠づける必要があるため有意義な活動ができた。構成図作成により段落相互の関係に視点を向け、それらの持つ意味を鳥瞰的にとらえ、作品そのものの構造を思考する事ができた。4年実践では、「序論・本論・結論」の定義をしっかりと押さえたことで話し合いの際、論拠の中にこの定義を利用して話すことができた。特に「話題の提示」や「事例」「筆者の考

え」など自分たちの意見に用い用語を根拠に思考している事が見えた。3年実践では、むやみに並べるのではなく「根拠」とする「はじめ・中・終わり」の特質や「接続語・指示語」などの用語をもとに理由づけを行いながら考えることができた。このように、構成図作成や3部構成に分ける作業を通すことで、自分の考えを整理し用語を思考のヒントとしてクラスで話し合いを促すことができた。

(ウ) この段落は必要か？

4年の実践では、⑦の存在意義を「⑧の筆者の主張の文との一貫性」を保つことや「筆者の主張をより一般化させる段落」であるという意見により、「⑦は必要ではない」と考えるグループを納得させた。また3年「かるた」では、4段落が必要かどうかを問うことで、この文と全文の関係を再度読み返すことになった。その結果、その段落の働きが①や⑥に反映されていることを子供たち自身で見つけ出した。このように「ある」と気づかないが「なくす」とその存在意義が立ち上がることもある。そこで初めて「必要か問われている段落」が全体の中でどのような機能を果たしているのかを思考することに結び付けられる。ここから「なぜなら」と「他の段落との関係」とのつながりで考えようとする様子が多々見られ、筆者の意図にたどり着くことができた。

(エ) 推測・対比・筆者の意図を解釈する発問

2年の実践では、「どうして中身を知っているのに4日間も待てたのか」という教科書に叙述のない発問から「はじめて手紙をもらう楽しさ」や「手にすることの大事さ」が大事で「中身」を知ることがそれを半減させないのではという思考を引き出すことができている。また、話し言葉の手紙と形式に沿った手紙を対比させることで「がまくん」のよろこびに寄り添って思考する事ができた。「けい語」から来る「お手紙」らしさ、「親愛な」という響きの持つ「相手を大事に思う気持ち」を指摘しながら、がまくんが期待する、いまだもらったことのない「お手紙」とは何かを探ることができた。さらに「だれに手紙を届けてもらうと素敵なお話になるか」という吟味を促す発問により、自分の好きな動物に当てはめて物語を作り直すと、どういうことが起きるかを話し合うことができ、「あえて遅いことががまくんの楽しみをふやす。」や「待つ時間が幸せ」「長いほうが、いつ来るか楽しみである」といった「おそいよさ」に児童が迫ることができ、筆者の意図（プロット）を解釈することにつながった。

(オ) 「問い」を利用した読み

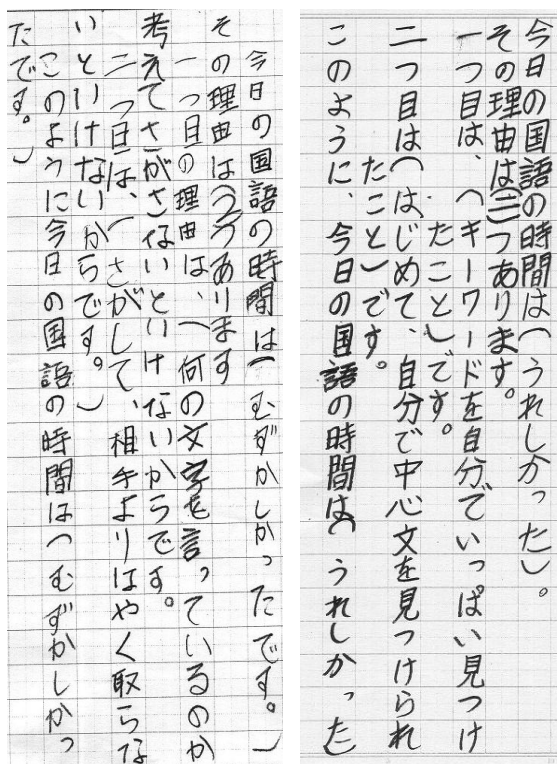
3年実践では、「問い」のない説明文において、「問い」を作成させることで、「発問」を「中」の文章と絡めて考えることが必要なことに児童が気づき、「はじめ」から「中」へのつながりをどうすれば作れるかという思考を促した。また「かるた」では、題名から「問い」を持たせて読ませることは、目的を持って読ませることにつながり、自分の課題に応じた「読み」を行うことができると感じた。（読みの方向性）感想の場で「自分の問い」と「その答え」に相当する部分を交流させた時、お互いで「読み間違い」を指摘する場面が見られた。よってこの読みの手立て・発問は文章を論理的に読むには、有効である。

(カ) 一文にまとめる

2年生の物語文「お手紙」では、「(中心人物)が(出来事)によって(心が大きく変わる)になる話」の定型文に合わせ、中心人物の検討、心を大きく変えた出来事、心の変化を容易にまとめることができた。(心が大きく変わる)部分は、教科書の叙述を抜き出せたが、(友情を深める)といった抽象的なテーマは難しい。しかし因果関係を追うことにより思考を促したと言える。一方、3年と4年の実践に共通していることは、「筆者は(A)を例に挙げて(B)を伝えようとした」という定型文を提示した場合、Aには、「中」の例、Bには、「終わり」の筆者の考えが来ることはほぼ理解できているが、実際に文としてA・Bに内容を入れる段階で困惑するということである。それは、「終わり」を「まとめ」や「筆者の意見」と抽象化した言葉でいつも扱ってしまっていて、実はそのまとめや意見の本質をまだ十分に理解できていない状態にあることが原因だった。このことで児童の読みの浅さを把握することができ、読み直しを行うことで事例と主張のつながりを思考する授業ができた。授業の展開でも「精読」と呼ばれる中身を詳しく見ていく段階を充実させる必要がある。しかし、各段落の要点は部分を形成しており、全体的な要旨をつかむためには、各段落のつながりとまとめをつなぐよ

にできていた。その中には、文Cのように自分の言葉で板書されている内容を言いかえ自分の感じたこととしてまとめることができているものもあった。そのほかにも、学習で学んだことをキーワードとして捉えさせ、「今日の授業は（ ）であった。その理由は、（ ）つある。一つ目は、（ ）だからである。二つ目は（ ）だからである。このように今日の授業は（ ）であった。」という定型文に慣れさせ毎時間授業のまとめとして行くとキーワードを入れ本時の学習内容にそった振り返りを行うことができている。

視点2〇根拠を明確にした因果律になっているか。



①児童のノートから

左の文は、「かるた」の第1時でかるた遊びをした児童の学習のまとめの文である。この文を理由の2文だけを読み、書いた児童が今日の国語の時間をどのようにまとめているかを聞くとほぼ全員が「むずかしかった」と結論付けていると答えた。右の文は、要点まとめにおいての振り返りの文章である。要点をまとめる用語を用いて中心文やキーワードを自分で見つけられたことを根拠に国語の時間がうれしかったと述べている。このように理由を最初にナンバリングして挙げ、「うれしかった」「むずかしかった」という結論に矛盾しない因果律で文章を書くことができている。

(2) 考察

学習しことが板書を見てはつきり分かるように示すことは大事なことである。書く活動を振り返りに取り入れたが、児童が書く材料を学んだことから使えるように流れを作ることが大事であるとする。「感想を書きなさい」ではなく、具体的な手立てを要する。国語として学んだことについて思考をさせ、それを材料に自分の言葉で整理する作業は、習慣化させるに値するものであると考える。視点2から、ほとんどの児童が根拠を明確にした因果律を書ける反面、一部の児童には、「難しかった」ことの根拠を「カとエの文が同じ紙にあった」と難しい説明としてつながらず根拠を書く児童も見られることが分かった。根拠を読み返すことから結論を再検討させることや友達と読み合い評価しあう作業も必要であろう。単純に「むずかしい」や「うれしい」を結論とする文章をもとに根拠を探すと、今日行ったことを根拠に書くことで終わってしまう傾向が分かった。例えば、「中心文を見つけれなかった。」「意味が分からなかった」「なぜ大きいかなやんだ」などである。具体的に学習した内容を根拠にできるような主文を考え、その根拠が学んだことから整理できるようにするまとめに書き方を変えていく必要があると考える。例えば、「私は【 】段落の大きいかるたが一番大切だと思う。」を主文に因果律で根拠を書かせれば、学習したときの自分の行動面は根拠にできず、例えば「かるた」の③段落を選んだ場合、「美しい景色を伝えること」「昔の人の気持ちを伝えること」「昔の出来事を伝えること」が先人の知恵だと考える理由を書く必要が出てくる。そうすれば、今日学習した内容を自分の言葉でまとめることにつながったのではないかと考える。

学習内容を明確にすれば、振り返りの文につながられることや根拠を明確にするには、理由を先に読ませて結論をどう結んでいるか自己点検または、友達と検討しあうことが必要であることが分かった。また、定型文で書かせる際、行動面を根拠にしないよう、より具体的な学習内容を整理できるような主文の検討が必要になることが分かった。

XI 研究の成果と課題 *児童の立場、教師の立場をまとめて述べる。

1 成果

- (1) 物語や説明文において読解に必要な用語を定義付け、思考を促す読みや発問につなげたことで児童が用語を活用し自分の考えに生かすようになった。
- (2) 構成・因果・類比・吟味等の観点で読みや発問の工夫を行ったことで、児童が主体的に活動し根拠をもって意見を交流し合い読解を進めていくことができた。その結果、作者や筆者の意図することを考えることができた。
- (3) 学んだことや思考したこと（自分の考え）を文章化し整理する場を「定型文（型）」を利用し習慣づけたことにより、因果律で自分の授業の評価を根拠立てて書けるようになった。
- (4) 先行研究を学ぶことができ、実践を通して新たな課題の方向性が見えた。

2 課題

- (1) 学ぶ用語（読みの技術として）について、児童がその概念をどう捉え発展させたり発見したりしながら、定着させ活用していくかの研究。（定着が悪かったり使えなかったりする要因）
- (2) 文学・物語の読みにおいて読者として読む視点を取り入れた展開とはどういうものかを探る。
- (3) 授業で学んだことや思考したことを文章化し整理するために、学習内容が具体的な根拠となるような「定型文」の作成とその実践と検証を行うこと。

3 おわりに

今回、「論理的な思考を培う読解指導の工夫」について研究実践を行い、前述のような成果を出すことができました。研究を通して感じたことをいくつか述べ、まとめたいと思います。

自分の研究が、先人たちが積み上げてきた教育研究の流れの中でどこに位置づけられるのかを知ることが、その研究の持つ意味を知ることであり、それこそが研究の始まりではないかと考えます。したがって、直接ではないにしても、私の課題に関連すると思われる事柄についても、研究史における位置という視点でとらえ、整理していくことも本研究の理論を立てる上で重要なことであると考えました。実際に研究を進めるうちに、さまざまな教育的課題は昔からすでに挙げられており、その解決のために先人たちが尽力してきたことに気づかされました。国語科教育の指導法についての問題は明治時代からの形式主義と内容主義の対立から始まり、それらを一元的に止揚しようとする垣内松三らの形象論、石川脩平や西尾実らの三読法に引き継がれてきましたが、未だに解決せず混迷しています。私は、それを分析的立場と解釈的立場という括りでとらえ、解釈学によって止揚を試みる理論を参考にしました。その中で学んだ先人たちの実践や研究には、納得させられるものも多く、感銘を受けるものもありました。

今日的課題は歴史的な視野に立って見たときに初めて浮き彫りにされると思います。現在の教育的課題に流行の方法だけでアプローチすると、その方法の持つ歴史的かつ弁証法的な意味や価値を捉えることができないのではないかと思います。今後は先人たちが捉えたものを、現在においてどう読むのか（捉えるのか）を意識して学んでいきたいと思います。

「論理的に読む条件」という今回の私の実践は、先人たちが取り組んできた研究の流れの中ではほんの一部分に過ぎないかもしれませんが、しかし、この研究を行うことによって次の新たな課題を見いだすこともでき、私にとっては大きな収穫となりました。これからも、子供たちがわくわくしながら文章と向き合っているような授業を目指し、研鑽を積んでいきたいと思います。

最後にこのような貴重な研修の機会を与えてくださった宮古島市教育委員会の皆様、ご指導下さった与儀千寿子先生、砂川修先生、検証授業の協力を頂いた久松小学校の根路銘和子校長先生をはじめとした先生方に心より御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

《参考文献・引用文献》

- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 飛田多喜雄・野地潤家監修（1994）「国語科の教育目標の統一認識」『国語教育基本論文集成Ⅰ』明治図書
- 柴田義松・阿部昇・鶴田清司編（2003）『あたらしい国語科指導法三訂版』学文社
- 科学的『読み』の授業研究会編（2008）『PISA型読解力を超える国語の授業の新展開』学文社
- 科学的『読み』の授業研究会編（2009）『新学習指導要領をみすえた新しい国語授業の提案』学文社
- 科学的『読み』の授業研究会編（2010）『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか、』学文社
- 鶴田清司（2007）『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築—新しい解釈学理論を手がかりに—』
- 田近洵一・井上尚美編（1984）『国語教育指導用語辞典』教育出版
- 石山脩平著（1973）『国語教育論・教育解釈学—国語教育名著選集—』明治図書
- 垣内松三（1969）『合本 国語の力』明治図書
- 野口芳宏編・解説 日向教育サークル著（2009）『論理的な思考力の育成』明治図書
- 安藤修平監修 国語教育実践理論研究会（2007）『読解力再考—すべての子どもに読む喜びを～PISAの前にあること～』東洋館出版社
- 井関義久（2002）『学び方を学ぶ分析批評』明治図書
- 大江健三郎（1988）『新しい文学のために』岩波新書
- 渋谷孝（1988）『文学教育論批判』岩波新書
- 渋谷孝（2008）『国語科教育はなぜ言葉の教育になりきれなかったか』明治図書
- 石原千秋（2009）『読者はどこにいるのか』河出書房新社
- 須田実（1995）『戦後国語教育リーダーの功罪』明治図書
- レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー 柴田義松訳（2001）『思考と言語』新読書社
- 麻美ゆう子（2010）『教育実践とヴィゴツキー理論—授業展開とヴィゴツキー理論解釈の混迷に抗して—』一光社
- 江島敬一編集 白石範孝監修（2008）『学び方を身につける国語科授業』東洋館出版社
- 井上尚美（2005）『国語教師の力量を高める～発問・評価・文章分析の基礎』明治図書
- 野口芳宏（2011）『教師のための発問の作法』学陽書房
- 全国国語授業研究会 筑波大学附属小学校国語研究部編著（2010）『読解力を育てる文学・説明文の発問づくりと対応力』東洋館出版社
- モンセラット・サルト（2001）『読書へのアニメーション75の作戦』柏書房
- 福嶋隆史（2009）『本当の国語力が驚くほど伸びる本』大和出版
- 阿部昇・小林義明 柴田義松監修（2008）『文学作品の読み方Ⅱ』日本標準
- 白石範孝編 田島亮一・駒形みゆき他（2010）『読みの力を育てる用語』東洋館出版社
- 白石範孝（2009）『白石範孝の国語授業のつくり方』東洋館出版社
- 白石範孝（2011）『白石範孝の国語授業のフルコース』文溪堂
- 白石範孝（2010）『言語力を育む逆思考の読み』学時ブックレット
- 大西忠治編（1988）『主要文学作品教材分析ノート中学校篇①「走れメロス」』民衆社
- 鶴田清司（2007）『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築—新しい解釈学理論を手がかりに—』
- 糸井通浩・植山俊宏編（1995）『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社

