

小・中一貫を視野に入れた文学的文章の指導

坂東智子・岸本憲一良

Teaching literary sentences considering consistency of elementary and junior high school

BANDO Tomoko, KISHIMOTO Kenichiro

(Received September 29, 2017)

1. はじめに

文部科学省(2012)は、「小中連携」は、小・中学校がそれぞれ別の学校であるとの前提の下、教育目標やカリキュラムの共通部分について協働する取組であり、「小中一貫教育」は、教育目標や目指す子ども像、カリキュラムをともに作り上げる取組と定義している¹⁾。

平成29年度山口大学教育学部附属光小・中学校の研究テーマは、「小中一貫教育への歩みを通して、深い学びの在り方を探る～『知を愛する』子どもたち、『共にある』子どもたち～」²⁾である。これは、昨今の6・3制の見直しを背景としたテーマの設定であり、4・3・2制や5・4制などの枠組みが検討され、小中学校の9年間を通して子どもを育てようという動きに連動したものである。先に示した文部科学省の定義にもあるように、「小中一貫教育」は、「教育目標や目指す子ども像、カリキュラムをともに作り上げる取組」である。したがって、光小中学校の研究も、「小中の教職員が『めざす子どもたち像』を共有することからスタート」している。研究テーマの副題にある、「『知を愛する』子どもたち、『共にある』子どもたち～」は、「めざす子どもたち像」の2つの側面だと説明されている。

この「めざす子どもたち像」を小中学校の全教科の教員が共有した上で、各教科等の方向性が具体化されつつある。本研究が考察対象とするのは、このような全校的な取組の中での、平成29年6月30日(金)に実施された国語科の公開授業である。もちろん、公開授業のみが対象ではなく、本時に至るまでの過程や、授業実施後の具体的変容、異学年、異校種との関連にも目を向ける。さらには、小中9年間の光小中学校における、文学的文章指導の系統的なカリキュラム作成を射程に入れたい。

2. 光小中学校国語科の目指す子ども像

平成29年度の附属光小中学校国語科における目指す子ども像は、「言葉の意味や働きに注目して、互いの思

いや考えを伝え合うことのよさを感じることでできる子どもたち」と定められている。これは、さらに、全教科共通の「目指す子ども像」の2つの側面、「知を愛する」子どもたちを育てる、「共にある」子どもたちを育てるに分化され、国語科では次の具体像が示される³⁾。

○国語科における「知を愛する」子どもたち

言語感覚を豊かにし、言葉にこだわって理解や表現を追求し、言葉によって思いや考えを深める子どもたち

○国語科における「共にある」子どもたち

意見を確かめ合うことで互いの思いや考えを深め、言葉を通じて伝え合う価値を認識する子どもたち

2側面ともに、「言葉にこだわって」「言葉によって」「言葉を通じて」と国語科の学びの対象である「言葉」を媒介して、「自ら課題を発見し、思考・判断・表現することのできる資質・能力」を備えた子どもたち、「豊かな人間性をもとに社会や文化の発展に参画し、貢献することのできる資質・能力を備えた子どもたち」の姿である。

授業実践における、上の2側面の学びの手立ての第1項目を見ておきたい。(下線は筆者が付記した)

○「知を愛する」子どもたちに向かうための学びの手立て

題名の意味、表現の効果、場面の違いなど、教材特性に合わせて「読みの視点」を設定し、それらを意識しながら読ませることで、汎用的な読みの力を付けることができるようになる。

○「共にある」子どもたちに向かうための学びの手立て
単元導入や1単位時間の授業の中で、互いの考えにずれが生まれるような場を設定することで、他者と対話しながら共同の知を形成していくことができるようにする。

ここから、公開授業を分析するための観点として、次の4観点を取り出した。

(観点1—1)設定された「読みの視点」は、教材特性に合ったものであったか。

(観点1-2) 育成された汎用的な読みの力とはどのようなものであったか。

(観点2-1) 互いの考えにずれが生まれるような場が設定されていたか。

(観点2-2) 他者と対話しながら共同の知を形成していくことができたか。

3. 先行研究の検討

3-1 イギリスのナショナル・カリキュラムが明示した物語リテラシーの特徴

松山(2005)は、物語の学習指導がめざすべき<物語リテラシー>の内実を、イギリスのナショナル・カリキュラム(1989年版第3レベル)の到達目標に求め、それを次のように整理している。松山は、イギリスの物語指導に着目する理由を、「イギリスは、国語科の根幹を文学テキスト(小説・詩・戯曲)の学習を軸に展開してきた伝統を持ち、<物語リテラシー>教授法を、時間をかけて開発してきた経緯がある」という。松山が整理した、6項目の<物語リテラシー>を次に挙げる⁴⁾。

○第3レベルの基本的特徴に見る<物語リテラシー>

①基礎力としての声による物語の共有

イギリスには、物語は語り出されることで場に共有され、場に息づくテキストになることに、一つの価値を見いだす文学観があり、語られる場をもとに分かつことは母国語教育の大前提と考えられている。

②メタ言語の獲得を支える<教育的>な場の構築

テキスト分析力を身につけるに止まらず、場のなかで共有し、反芻し、その結果、必然的な修正、変更をも受け止める柔軟な音声表現主体が求められている。語り合う場の洗礼を受けることで、テキストの読み手としての自分自身をメタ的にとらえることができる。

③ひとり読みの根幹であり、到達点とも言える黙読の力

物語について語る<ことば>を育むためには、ひとり読みの力の充実が不可欠である。

④物語テキストの特性にそった読みの方略の習得と予測し推論する力の活用

物語テキストの特性を語り出すメタ的言語行為に対し、読みの観点の活用や精読法の試み、全体像(語りの型)の把握とその組み立ての約束事の意識化という、具体的な指針が明示されている。

⑤テキストを語りなおす行為とそのメタ的な認識

テキストの具体に言及しながら、自らが読み取った<物語>をできるだけ客観的に語りなおすことである。

各レベルにおける自らの読みのありようを語りなおすための方略の系統的到達目標として掲げられているのは次のものである。

・第3レベル「フィクションならびにノン・フィクションを読むとき、主要部分の理解を示し、自分の感想を表す」

・第4レベル「自分の考えを説明するために、テキストに言及する」

・第5レベル「テキストの読みを通して、主要な特徴、主題、人物を認識し、自分の考えを根拠づけるために句や文、関連事項を選ぶ」

⑥既存のテキスト体験に逆照射される読み

既知のテキストとの対話を通して、未知のテキストをとらえていくという重層的な読みの行為が、音声表現、書記表現双方の語りなおしの行為において、きわめて具体的に意識されるよう配慮が感じられる。

イギリスのナショナル・カリキュラムが明示した物語リテラシーの特徴は、「自らの物語体験の内省をもとに、物語テキスト所有の特性にそった分析的なアプローチを活用して、物語テキストといかに出会えた自分であるかを語り出すこと、さらには、それを場で共有することを、基盤に据えた物語リテラシーである。」とまとめられる。

さらに松山は物語の学習指導においてめざされる物語リテラシーの構造を後掲図1として図に表している⁵⁾。

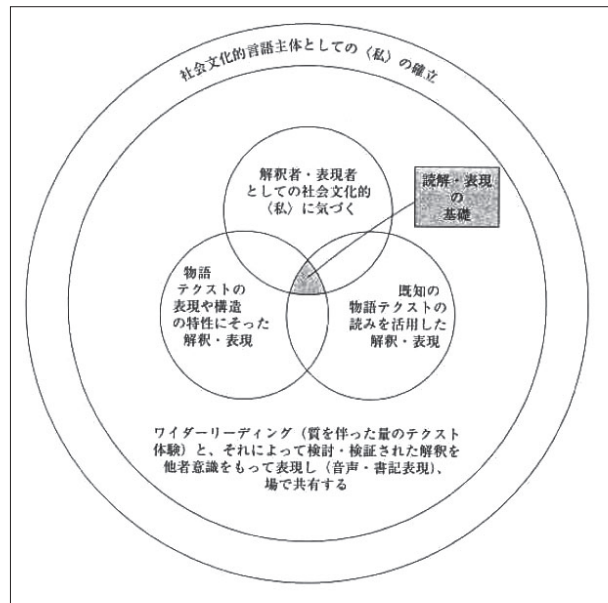


図1 物語リテラシーの構造

図1に関する松山の記述を要約しておきたい⁶⁾。最も肝要なのは、物語リテラシーの学びは、<場>を意識した社会的個の育みに通じる学習指導であること。そして、その学びが目標として掲げるのは、「社会文化的言語主体としての<私>の確立」である。これは、「学習者の既存の物語体験と地続きのところで、物語テキストに自らを代弁させ、他者と分かち合い、交歓し、自らの読みを再構築する。こういった営みの繰り返しのなかに構想されていく」ものである。

筆者も、この松山の考えに賛同している。この物語リテラシーの学びの捉えを、本稿では、文学的文章の指導についての、構造的、系統的な読み直しの根底にある捉えとしたい。

3-2 物語を読む営みに関する「文学的要素」の抽出とそれぞれの機能把握、および構造化と系統化

住田（2017）は、これまでの国語学力の姿を構造的に系統的に捉えるための取組として、「学習用語」をめぐる問題領域があり、多くの取組がなされてきたが、用語そのものの習得というよりも、そうした用語が代表して表象する、物語を読む営みに関するそれぞれの機能的側面の把握と、その構造化並びに系統化に関しては、まだ手探りの段階であると述べている⁷⁾。

住田・坂東ら（2016）は、この問題意識のもと、文学の学びを社会文化的相互作用を通して構成されるものと捉え、学習者たちが「慣習的知識」として対峙し、その「適用」から「変形」に向かって内面化を試みていく認知的道具が、どのような構造とバリエーションを持ち、どのような発達の系統性を備えているのか、という問題を解明するために、「物語の読みにおける『文学的要素』のリスト」（後掲表1）⁸⁾を作成した。このリストは、Raphaelら（2013）のBook Clubの実践と彼女らが依拠する理論を参考にした上で、新に、「文学的要素」を構造化して再構成したものである。

ここで注意しなければならないのは、実際の授業においての、物語の「マクロ構造」を捉える営みと、叙述の具体である表現のあり方、つまり「ミクロ構想」を捉える営みの関係についてである。

住田は、「現実には、表現の細部に目を向けているとき、読者は物語の全体構造や骨組みを十分に意識することができなくなり、逆に、構造に意識を向けたときには、個々の叙述についての目配りが困難になることが考えられる。」と述べている。

しかし、筆者は、この関係のあり様こそが、物語を読むという営みの系統性を明らかにする鍵になると考えている。この点に注意して、具体的な公開授業の分析を行っていききたい。

表1 物語の読みにおける「文学的要素」のリスト

マクロ構造	題名	人物名	ミクロ構造	表現	説明・描写
		もの・こと			反復・対比
		台詞・文			伏線
	設定	時間設定	メタ構造	語り	象徴・比喩表現
		空間設定			会話文・地の文
		人物設定			倒置法
	人物	中心人物	メタ構造	語り	色彩表現
		対人物			三人称の語り
		脇役			一人称の語り
		キーアイテム・キーコンセプト			視点
プロット	連続反復型・サンドイッチ型	メタ構造	語り		
	首尾照応構造（冒頭結末）				

3-3 公開授業の分析観点と先行研究から得た知見との関係

ここで、本稿2章で示した公開授業の分析観点と、先行研究から得た知見の関係に言及しておきたい。

前掲（観点1-1）設定された「読みの視点」は、教材特性に合ったものであったかは、具体的には住田が整理した表1の「文学的要素」のリストに照らして考えていく。

（観点1-2）（観点2-1）（観点2-2）は、松山が整理した、①～⑥の物語リテラシーに照らして考察をすすめる。

さらに、文学的文章指導についての、光小中学校の取組についての考察は、他の知見も踏まえながら行うこととした。

4. 公開授業の実際と考察

4-1 対象とする公開授業

本稿で考察対象とする公開授業は次の2つである。

○单元名 暗示的な表現の意味を探ろう～「海の命」（光村図書6年）～、指導者：住江めぐみ教諭、実施日時：平成29年6月30日、公開授業Ⅱ（14:25～15:10）、実施クラス：光小学校第6学年1組

○单元名 「星の花が降るころに」安東きみえ（光村図書1年）、指導者：作花麗美教諭、実施日時：平成29年6月30日、公開授業Ⅰ（13:25～14:15）、実施クラス：光中学校第1学年2組

4-2 光小中学校の今期の研究方針

公開授業当日に配布された冊子⁹⁾の記述をもとに、光小中学校の今期の研究方針を次にまとめる。

今期の研究で重視されたのは、「目の前の子どもの実態をベースとした授業研究によって見出した成果や課題を、次の授業構想に生かすというサイクルを重ね、各々の気付きを共有していく」ことである。研究対象においては、「研究授業時の子どもの姿や教師の手立てを中心に語っていくことに加え、本時に至るまでの過程や、授業実施後の具体的変容、異学年、異校種との関連などに幅を広げて」いく。

小中合同での研究のすすめ方としては、「研究授業の実施→結果の分析→問題提起→改善→次の授業構想」という研究サイクルを、小中の教職員がグループを組んで行っている。研究の成果として予想されることは、「中学校教員の専門性や、小学校教員の子どもに対する支援の仕方を共有し、互いの実践に生かせる」ことである。

4-3 単元「暗示的な表現の意味を探ってみよう～「海の力」(光村図書6年)～」の実際(住江めぐみ教諭の指導案をもとに筆者がまとめた)¹⁰⁾と考察

(1) 指導の立場

＜子どもの実態から＞

これまで、人物同士の関係性と作品の面白さとのつながりについて読み深めてきた。このような子どもが、人物の考えがわかる表現の意味を探りながら、人物同士の関係性を読むことができれば、そこから伝わる作品の魅力をつまえていくことができるだろう。

＜単元について＞

本作品は、子どものころから猟師をしていた太一が、父や与吉じいさの考え、母の思いを受けて、村一番の猟師になっていく物語である。(中略)そこで、暗示的な表現を整理し、それらを基に、人物の考えについて吟味させていく。子どもは、父や与吉じいさの考え、母の思いと、太一がクエに銚を打たなかった理由とのつながりを読み深めていくだろう。

＜指導上の留意点＞(1点目3点目は割愛)

○複数の叙述を関連付ける「根きょつなぎマップ」を用いて、暗示的な表現の意味を探らせることで、論理的に意見を形成することができるようにする。

(2) 目標

①人物の考えや作者の伝えたいことがわかる暗示的な表現に気付き、その意味を進んで探ることができる。(国語への関心・意欲・態度)

②暗示的な表現に着目しながら読み進め、その意味と中心人物の変容との関係をとらえることができる。(読む能力)

③「金色の光」、「青い宝石の目」などの色彩表現がもつ、様子を詳しくする効果をつまえることができる。(言語についての知識・理解・技能)

(3) 指導計画(総時数8時間)(主眼は割愛)

次	学習活動・内容
一 ②	○作品を通読し、太一の変容について交流する。 ・作品のあらすじ ○父たちの考えと太一の変容との関係を探るという単元を通じた課題をつかみ、暗示的な表現を整理する ・単元を通じた課題への見通し
二 ④ 本時 2 / 4	○父の考えについて話し合う ・父の人物像 ・父に対する太一の思い ●与吉じいさの考えと、太一の海に対する考えとのつながりについて話し合う ・与吉じいさの考え ・海に対する太一の考え ○父を破ったクエに対する太一の思いについて話し合う ・クエに対する太一の一貫した思い ○太一がクエに銚を打たなかった理由についてまとめる ・太一がクエに銚を打たなかった理由
三 ②	○暗示的な表現が用いられている詩を読み、伝わることを交流する ・自他の読みの類似点と相違点 ・暗示的な表現を意味付けて読むよさ

(4) 本時における深い学びのポイント

本時における「知を愛する」子どもたち 暗示的な表現を手掛かりとして、父や与吉じいさの考えをつかみ、それらと関連付けながら、太一の海に対する考えをとらえていく子どもたち	本時における「共にある」子どもたち 対話をとおして、友達の暗示的な表現の解釈や、そう考える根拠や理由付けのよさに気付き、自分のとらえを再構築していく子どもたち
--	--

このような姿が表出されたとき、子どもは、言葉と言葉とを結び付けながら作品を読んだり、他者と対話することで、言葉に対する考えが広がったりするよさを感じ、言語感覚を磨いていくと考える。

(5) 本時案 一第二次・2時分一

①主眼

与吉じいさの考えがわかる暗示的な表現の意味について話し合うことを通して、与吉じいさの影響を受けた太一の、海に対する考えをとらえることができる。

②準備 短冊、ワークシートなど

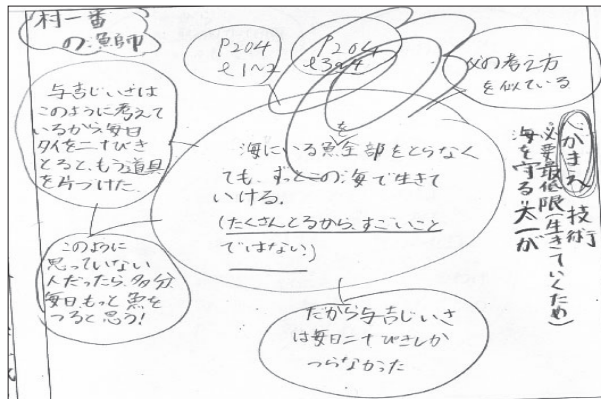
③学習の展開（予想される子どもの反応は割愛）

学習活動・内容（発問）	指導上の留意点	分
<p>1 太一の、与吉じいさに対する気持ちについて交流する</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>太一が与吉じいさに感動しているのは、どのようなことか</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 挙がった意見を、類似点を基に分類させることで、太一が、与吉じいさから、猟師としての技術と心構えとを教わったことに気付けるようにする 	10
<p>2 与吉じいさの教えについて話し合う</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>与吉じいさが太一に伝えたのは、どのようなことか</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 与吉じいさの、猟師としての考え方 ・ 暗示的な表現の意味付け方 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 与吉じいさの行動や場面の様子を、「根きよつなぎマップ」を用いて関連付けさせることで、考えをとらえることができるようにする ・ 根きよを新たに見付けた場合は、赤鉛筆で書き足せることで、交流による考えの広がりを感じられるようにする 	25
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>父と与吉じいさの、猟師としての考えの共通点は何か</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 父と与吉じいさに共通する考え方 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 父と与吉じいさの考えを比較させることで、その共通点から、「村一番の猟師」の意味付けができるようにする 	35
<p>3 「海に帰りましたか」と言った太一の考えについて話し合う</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>太一は、海はどのようなものであると考えるようになったか</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 太一の海に対する考え 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 班の意見を短冊にまとめさせることで、全体での交流の際、意見の類似点や相違点に気付く一助となるようにする ・ 母の言葉を基に、太一の様子や気持ちについて交流させる。そうすることで、太一が、海を大切に思いながらも、クエを打ちたいと思いつけていることに気付けるようにする 	45

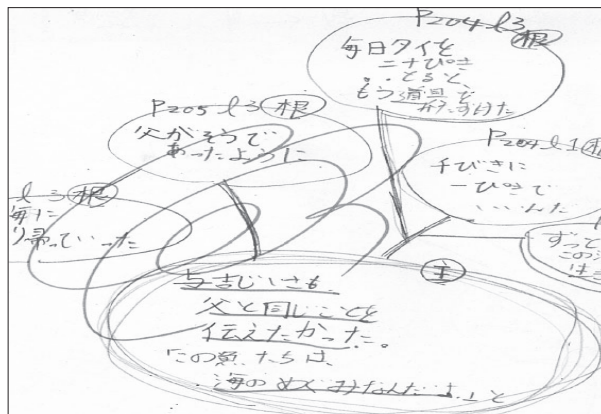
④評価の観点と方法

太一が、人間の命と海の命のつながりを感じていることをとらえることができたかワークシートの記述からみとる。

(6) 考察① - 子どもたちの根きよつなぎマップから -

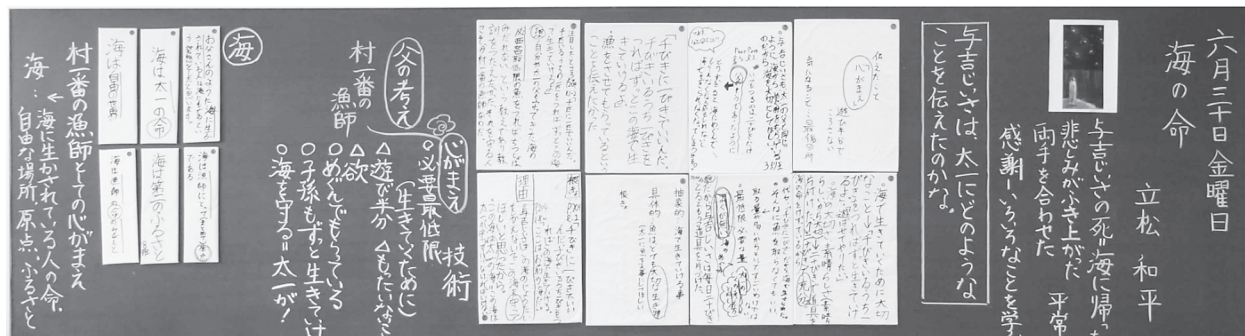


根きよつなぎマップ1



根きよつなぎマップ2

上の2つの「根きよつなぎマップ」は、「父と与吉じいさに共通する考え方」を捉えるためのものである。先の〈指導上の留意点〉で挙げられた、「複数の叙述を関連付ける」ことが行われている。これによって、「村一番の猟師」「海のめぐみ」といった「暗示的な表現を手掛かりとして、父や与吉じいさの考えをつかみ、それらと関連付けながら、太一の海に対する考えをとらえ」ていく「知を愛する」子どもたちの姿が見てとれる。



(本時の板書)

(7) 考察② - 抽出児 (K君) の変容 発言記録とワークシートから -

以下は、参観者の一人が、授業者から依頼を受けて記録したK君 (抽出児) の話し合いの発言記録と記録者の看取り (波線部) である。

○父と与吉じいさの猟師としての共通点は何か	
・班の各自のワークシートを見て	
K君	これだけいっしょってことは、ここだよな。 (千ひきに一びき) 根きよを書かなきゃね。
女児	根きよ? ⇒ <u>普段から根拠を意識している表れ</u>
K君	ああ、これが根きよか。 ・話し合い後、ボードを見て
K君	どこか改善したいところある? ⇒ <u>おそらく先生の発言の影響</u>
・全体の話し合いの場で	
K君	T君が心がまえと言ってくれたんで ⇒ <u>他の人の意見の引用</u>
・班での話し合いで	
K君	H君、さっき何て言ったっけ? ⇒ <u>自分の意見だけでなく、他者の意見もたよりにしている。H君は、とても嬉しそうでした。</u>
K君	これこそ暗示的な表現だと思う。 ええっと、ちょっと前のところにいいことが書いてあったんよね。 ⇒ <u>物語の読みこみの深さの表れ</u>
女児	ここ?
K君	もうちょっと前、命の源。じゃないと猟師は死ぬよね。魚だってそう。太一だけじゃない。
(班の短冊) 海は猟師の命の源	⇒ (K君個人の考え) 海は正に命そのもの ・ふるさと
⇒ <u>班の話し合いの時点から全体の話し合いの後、(K君個人の) 考えが変化した。</u>	
⇒ <u>子どもが太一の父と同じ発言をしたことを、先生がうまくひろってそこへつなげていました! 子どもの発言からあたかも授業が発展していきました。</u>	

上の記録は、先の本時における「共にある子どもたち」の姿の出現を示している。K君は、対話 (班での話し合い、全体での話し合い) をとおして、友達の暗示的な表現の解釈や、そう考える根拠や理由付けのよさに気づき、自分のとらえを再構築することができている。

(8) 考察③ - 分析の観点から -

○ (観点1-1) 設定された「読みの視点」は、教材特性に合ったものであったか。

本時で設定された「読みの視点」は、「暗示的な表

現」である。本教材「海の命」は、「海のめぐみ」「おまえの海」「海に帰る」「父の海」「村一番の猟師」など、表現の意味を考えることで、人物の考えや作者の伝えたいことを探る手掛かりになる「暗示的な表現」が随所に用いられている作品である。したがって、「読みの視点」として「暗示的な表現」を設定したことは、教材特性に合ったものであったといえよう。

それでは、(観点1-2) の育成された汎用的な読みの力とはどのようなものであったのか。松山が整理した先の6項目の<物語リテラシー>の④物語テキストの特性にそった読みの方略の習得と予測し推論する力の活用、⑤テキストを語りなおす行為とそのメタ的な認識の第5レベル「テキストの読みを通して、主要な特徴、主題、人物を認識し、自分の考えを根拠づけるために句や文、関連事項を選ぶ」に書き出された、「汎用的な読みの力」が育成されたと看取ることができよう。

一方、「共にある」子どもたちの姿を目指した、教師の授業展開力、具体的な手立てについてはどうであろうか。(観点2-1) 互いの考えにずれが生まれるような場は設定されていたか。これは、発問の適切さと、話し合う場の設定の2つの側面に分節されよう。異なる考えが生じる発問であったかという点についてまず考えてみよう。本時の展開部、2与吉じいさの教えについて話し合う活動に焦点を絞るべきかと考える。発問「与吉じいさが太一に伝えたのは、どのようなことか」に対して、まず個人思考を行わせている。その思考手段として、住江教諭がこれまでの授業においても活用している「根きよつなぎマップ」が用いられた。ここで、子どもたちは、物語テキストとひとりでじっくりと向き合うことになる。このひとりの読みがあるからこそ、異なる読み、異なる考えが生まれ、さらに、次の交流の場 (班、全体) がひとり読みの充実、または読みの再構築に繋がる有機的な場となりえている。このことは、K君の発言記録とワークシートに看取れよう。このプロセスが、結果的に(観点2-2) 他者と対話しながら共同の知を形成していくことを後押ししている。

このように考察をすすめてくると、「読みの視点」の設定、発問、話し合う場の設定、思考ツール、子どもの反応を受けた教師の適切な手立てが、個々の独立したのではなく統合されたものとして、「学びの成立とその質」に大きく関わっていると理解されよう。

この公開授業は、中学校の国語教師はもちろん、同じ小学校の同僚教師の多くも参観している。熟達した教師の授業を参観することは、K君の発言記録をとった同僚の先生のリポートに示されているが、研究者である筆者のみならず、参観した教師達の明日の授業作り、教員養成に必ず生かされることと思った。

4-4 単元「星の花が降るころに」(光村図書1年)
 の実際(作花麗美教諭の指導案をもとに筆者がまとめた)¹¹⁾と考察

(1) 指導の立場

<子どもの実態から>

子どもは、物語文「花曇りの向こう」において、視点人物とその周りの人々との関係の変化から、視点人物の心情の変化を読む経験をしている。そこでは、作品のキーワードとなるものが伏線の役割を果たしていることを押さえながら作品を読み深めてきた。このような子どもが、伏線となるものや、暗示的な表現から視点人物の心情の変化をより深く読むことができれば、作品が表現していることを、自分なりにとらえていくことができるだろう。

<単元について>

本作品は、主人公の「私」と小学校の頃から仲の良い友達「夏実」の関係が、些細なことからすれ違っていく様子が描かれている物語で、中学生特有の心情を描いている。本単元では、人物、場面、主題をとらえることを通して、作品の概要や、自分なりの学びをまとめる力を身に付けることをねらっている。ここでは、様々なきっかけから「私」の心情が変化していく過程を考えながら読むことが大切であると考え。そこで、登場人物同士の間関係の変化から、「私」の心情の変化や、考え方の変化をとらえていく。子どもはその根拠を本文に求め、登場人物の変化に影響をもたらす、暗示的な表現について考えるだろう。

<指導上の留意点>

- 「私」と「夏実」、「私」と「戸部君」という人物同士の関係を、本文の叙述をまとめさせることで、その変化についてとらえることができるようにする。
- 登場人物の言動や、情景描写に注目させることで、「私」の心情が変化している様子を読み取り、汎用的な読みの力を身に付けることができるようにする。
- 物語文を、人物・場面・主題・わかったことについてという観点を与え、ワークシートにまとめさせることで、学びの振り返りができるようにする。

(2) 目標

- ①登場人物たちの心情の変化や人間関係の変化をとらえ、その根拠を本文の叙述に求めることができる。(国語への関心・意欲・態度)
- ②暗示的な表現に着目しながら読み、その効果と「私」の心情の変化や人間関係の変化との関係をとらえることができる。(読む能力)
- ③「閉じ込められた」、「くぐって出た」という対比表現に気付き、効果をとらえることができる。(言語についての知識・理解・技能)

(3) 指導計画(総時数6時間)

次	学習活動・内容	主 眼
一 ②	○作品を通読し、印象に残った人物や、場面について初発の感想を書き、交流する ・作品のあらすじ ○人物像が読み取れる叙述から、登場人物の人物像をとらえ、人物同士の関係をおさえる ・人物像の把握 ・人物関係の把握	○視点を絞って初発の感想を書き、交流することを通して、本文の内容を振り返ることができる。 ○登場人物の人物像を読み取ることを通して、登場人物同士の人間関係をとらえることができる
二 ④ 本時 2 ／ 3	○「戸部君」の役割について考え、「私」の心情の変化をとらえる ・「私」の心情の変化 ・「私」と「戸部君」の関係の変化 ●「私」と「夏実」のその後を考えることで、「私」の心情の変化をとらえる ・情景描写に現れる暗示的な表現 ・「私」の心情の変化 ○題名から作者がこの作品を通して伝えたかったことを考える ・作品全体の振り返り ・作品の主題	○登場人物の役割を考えることを通して、「私」に影響を与えた言動に着目し、「私」の心情の変化をとらえることができる ●情景描写から、「私」の心情の変化を読み取ることを通して、「私」の「友達」に対する考え方の変化をとらえることができる ○作品の主題は何かを話し合うことを通して、多様な読みに触れ、読書の豊かさを感じ取ることができる
三 ①	○作品を「人物について」「場面について」「主題について」「わかったことについて」という観点から自分なりにまとめる	○前時までの内容を振り返り、自分なりに作品をまとめ、交流することを通して、作品全体をとらえなおし、作品の概要や、自分なりの学びをまとめる力を身に付けることができる

(4) 本時における深い学びのポイント

本時における深い学びとは、情景描写に隠された暗示的な表現を手掛かりとして、「私」と「夏実」の関係の変化を読み、それらと関連付けながら、「私」の心情の変化をとらえることである。本文の叙述に根拠を求めらる中で、対話を通して、自身の考えをより根拠あるものに構築できると考えるからである。そこで、「私」と「夏実」の今後がどうなるか考えさせる。子どもは、その根拠を本文に求め、物語序盤と終盤の銀木犀の情景描写に隠された暗示的な表現に気付き、その叙述を踏まえながら「私」の心情の変化に迫っていこう。このような学びは、小学校で暗示的な表現に着目して、登場人物の心情を読み取った経験を生かし、さらに学びを更新することができるだろう。

(5) 本時案 ー第二次・2時分ー

①主眼

情景描写から、「私」の心情の変化を読み取ることを通して、「私」の「友達」に対する考え方の変化を捉えることができる。

②準備 教科書、ノート、テレビ、タブレット

③学習の展開 (予想される子どもの反応は割愛)

学習活動・内容 (発問)	指導上の留意点	分
1 「私」と「夏実」の今後について意見を交流する <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">「私」と「夏実」はこれからどうなると思うか</div> <ul style="list-style-type: none"> ・物語の今後の展開 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までにとらえた「私」と「夏実」の現在の関係を確認する ・まずは、どうなると思うかを感覚的に考えさせる 	10
2 考えの根拠について話し合う <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">なぜそう思ったか</div> <ul style="list-style-type: none"> ・「私」と「夏実」の関係の変化 ・情景描写の読み取り ・暗示的な表現の意味付け 	<ul style="list-style-type: none"> ・「私」と「夏実」の関係について考える際に、本文のどの部分に注目すべきかを全体で確認し、銀木犀の描写に注目させる ・根拠となりそうな表現に線を引かせ、考えを整理させる ・意見の交流をし、新たに増えた根拠となる表現には線を足させ、考えの広がりを感じられるようにする ・物語の中で繰り返し描かれている表現に着目させ、序盤と終盤の銀木犀の情景描写に目を向けさせる ・題名に着目させ、星の花(銀木犀)の描写に目を向けさせる ・銀木犀の情景描写以外の意見は拾い、広がりすぎないようにする ・情景描写と心情がリンクしていることをおさえる 	35
3 「私」の「友達」に対する考え方の変化をとらえる <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">「私」はどのように変わったか</div> <ul style="list-style-type: none"> ・「私」の変化 	<ul style="list-style-type: none"> ・「私」と「夏実」だけにとどまらず、広い視点で抽象的に意見を述べられるように問う ・「私」の価値観が変化したことに触れ、物語が伝えたいことについて考えられるようにする 	50

④評価の観点と方法

「私」の心情が、銀木犀の描写とリンクして変化していく様子を読み取るために、暗示的な表現が効果的であると気付いたか、意見交流の様子や発言からみとる。

(6) 考察① ー指導案(作花教諭)からー

ここでは、実際の授業を実施するまでの、授業構想の段階の考察を作花教諭が作成した指導案の検討を通して行っていく。

本章(4)「本時における深い学びのポイント」の後半部「このような学びは、小学校で暗示的な表現に着目して、登場人物の心情を読み取った経験を生かし、さらに学びを更新することができるだろう。」に着目する。今回の公開授業は、本論文での1章、2章で既に述べたことであるが、「小中一貫教育への歩みを通して、深い学びの在り方を探る」という平成29年度の附属光小中学校の研究の途上で構想されたものである。従って、小学校での「暗示的な表現」に着目して、人物の関係や人物の考えをとらえるという学習経験を踏まえて、それを中学校1年生の文学的文章教材の学習指導で活用し、さらに中学校1年生段階での「汎用的な読み」の力の形成を目指したものである。本稿2章で取り出した、分析観点に照らすと、本項は、(観点1ー1)設定された「読みの視点」は教材特性に合ったものであったか、(観点1ー2)育成された汎用的な読みの力とはどのようなものであったか、についての考察である。

平成29年9月14日(金)16:00~光中学校国語研究室で、住江教諭(光小)、作花教諭(光中)、筆者の3名で、公開授業の振り返りを行った。その際に、公開授業の構想段階の小中教諭の事前打ち合わせ時に、両教材の特性を考えた上で、小中ともに文学的文章の授業で「暗示的な表現」に着目するという大枠が定まったという。これを受けての作花教諭の指導案作成、つまり授業構想となったわけである。

しかし、当然のことながら、「海の命」(小6)と「星の花が降るころに」(中1)では、該当学年における文学的文章教材としての位置付け、指導目標が異なっている。このために、中1の本授業では、「～を生かし、さらに学びを更新する」ことが目指されたわけである。

それでは、「学びを更新する」とは、具体的にはどのようなことであったのか。

今一度、住江教諭(小6)と作花教諭(中1)の指導案、2指導の立場<子どもの実態から>を比較してみたい。(下線、波線、□囲みは筆者が付記した)

子どもの実態から(小6)	子どもの実態から(中1)
<p>子どもは、物語文「竜」において、<u>中心人物</u>と<u>その他の人物の関係性</u>について、それらの人物の、<u>出来事</u>に対する様子の違いに着目して読む経験をしている。ここでは、人物同士の関係性と作品の面白さとのつながりについて読み深めてきた。このような子どもが、<u>人物の考えがわかる</u><u>表現</u>を探りながら、<u>人物同士の関係性</u>を読むことができれば、そこから伝わる作品の魅力をとらえていくことができるだろう。</p>	<p>子どもは、物語文「花曇りの向こう」において、<u>視点人物</u>とその周りの人々との関係の変化から、<u>視点人物の心情の変化</u>を読む経験をしている。ここでは、<u>作品のキーワード</u>となるものが<u>伏線</u>の役割を果たしていることを押さえながら作品を読み深めてきた。このような子どもが、<u>伏線</u>となるものや、<u>暗示的な表現</u>から<u>視点人物の心情の変化</u>をより深く読むことができれば、作品が表現していることを、自分なりにとらえていくことができるだろう。</p>

上を分析する手掛かりとして、前掲表1「物語の読みにおける『文学的要素』のリスト」を参照していただきたい。

小6では、「中心人物」と「他の人物」との関係性について、「出来事」に着目して読む経験を踏まえ、さらには、人物の考えがわかる「表現」を探りながら、人物同士の関係性を読むとある。「文学的要素」のリストに照らすと、「出来事」「中心人物」「他の人物(対人物、脇役)」は、「マクロ構造」を読むことに機能するものである。その学習経験を踏まえ、本単元では、「表現」つまり「ミクロ構造」を手掛かりにして、「人物同士の関係性」を読もうというのである。ここに、住江教諭の小6段階の教材特性に即した、文学的文章教材の指導および学習の系統性に対する考えがある。

一方、中1はどうであろうか。「視点人物」と「その周りの人々」の関係性から「心情の変化」を読むこと、「作品のキーワード」が「伏線」の役割を果たしているという学習経験を踏まえて、さらに本教材では、「伏線」「暗示的な表現」(どちらも既学習事項)から「心情の変化」をより深く読むことが期待されている。「文学的要素」のリストに照らすと、「視点人物」は、「メタ構造」を読むことであり、「伏線」「暗示的な表現」は、つまり「ミクロ構造」を手掛かりに、より深い読みを求めるものである。記述にはないが、作花教諭の授業構想の中には、「プロット」(首尾照応構造、冒頭結末)にも学習者の意識を向けさせたいという思いがあった。ここに、作花教諭の小6段階とは異なる中1段階で

の教材特性に即した、文学的文章教材の指導および学習の系統性、「汎用的な読み」の力に対する考えがある。

大学教員としての筆者に求められるのは、「授業構想」「授業そのもの」から、このような意識を取り出し、顕在化することであろうと考えている。

(7) 考察② 一同僚の先生作成の授業記録から一

以下は、授業者から依頼を受けた同僚の先生が授業中の教師と生徒の発言を記録したものである。(下線、波線等は筆者が付記した)

教師	生徒の発言・活動
<p>13:25 前回の<u>ノート</u>を出してください。 前回どんなことをしましたか。 どんな役割をしていた？</p> <p><u>登場人物には役割がある</u>ね。他には。 <u>繰り返しの言葉が大事</u>だと赤色で書きましたね。</p> <p>夏実との関係から、私の変化を捉えよう。</p> <p>ノートに今日の目標を書いてください。 (中略)</p> <p>13:40 「見分かりましたか。<u>近くの人と話してみてください</u>。」</p> <p>13:46 「話がまとまりそうですか。」 「どの辺りに注目したか。<u>発表してください</u>。」</p> <p>「お婆さんの言ったことは過去のこと？」 「新しい葉っぱは？」 「過去って何のこと？」 「嫌なことってなに？」</p>	<p>・<u>戸部君の役割</u></p> <p>(口々に言う) ・私を元気づけてくれるムードメーカー。</p> <p>・<u>繰り返しの言葉</u></p> <p>・もう少し話したい。</p> <p>・Mさんの意見を発展させた。<u>96、4行目。104、5行目。103ページ、3行目</u>。お婆さんが掃除して落ち葉がなくなる。閉じ込められた。新しい葉っぱが生えるんだよ。 ・どんどん古い葉っぱを落として…。前のことは忘れて、仲直りしよう。</p> <p>夏実と仲が悪かったこと。</p>

<p>「みんな分かった？」</p>	<p>ふっきるまえは未練がましい感じだったが、最後の銀木犀は吹っ切って新しい感じがした。 今はケンカ中なのに、仲がよいときのことを思い出していた⇒未練がましい</p>	<p>「どうですか？」</p> <p>(後略)</p>	<p>新しい友達だったら、夏実がかわいそう。夏実と仲が悪いが、新しく夏実とやりなおす、というのがいいのでは。</p>
<p>「未練がましいってわかる？」 「私は何を諦められないの？」 「私が未練がましいと分かる表現は？」</p>	<p>あきらめられない様子。夏実と仲よくなること。99ページのあの夏実～とまどったような顔で考えて、他の友達に言った。これは考えた末。これがあったのに、本当に友だちなんていないのに、夏実のほかには友だちなんて…と書いてあったから。</p>	<p>本項では、本稿2章(観点2-1)(観点2-2)について考えていきたい。まず、(観点2-1)の場の設定について。教師の発言 部を見てみたい。本時では、「近くの人と話す」「発表する(全体で)」という2つのタイプの対話、交流の場が設定されている。</p> <p>授業中盤の教師の発言「<u>今のは伝わりましたか。</u>」に注目する。この教師の問いかけに対して、学習者は、「質問なんですが、～」「違います。～」「質問です。～」とそれぞれの考えのずれを確かめ合う発言を行っている。教師の問い直し、問いかけに応えるという形ではあるが、(観点2-2)他者と対話しながら共同の知を形成していく姿が出現していると見て取れよう。</p>	
<p>「自分だったらどう?どう思う?」 「夏実依存症じゃないかと言ってくれましたね」 「他の表現はどうでしょうか。」</p>	<p>何か寂しい。</p> <p>二人の木に閉じ込められた。先に夏実がその木からチャレンジのように出て行って、最終的に戻る。葉っぱが土に返ってまた戻る。だから、仲直りすると思いました。</p>	<p>先に考察した住江教諭は、「根きょつなぎマップ」という思考ツールを活用していた。それに対して、作花教諭の用いる思考ツールは、教科書とノート、板書と考えられる。ツールは異なるが、作花教諭の思考ツールも学習者に定着したものであったといえる。それは、何ページ何行という発言、教科書からという発言と、それに応じた他の学習者の反応にあらわれている。それぞれの教諭が、それぞれの思考ツールを持っている。思考ツールは校種、学年、教科によって異なるからこそ、意味があるといえよう。学習者は、いくつもの思考ツールがあることを知り、時と場合に応じて、使い分けるといえることを、学習経験を通して学ぶことができるからである。</p>	
<p>「<u>今のは伝わりましたか。</u>」</p>	<p>質問なんですが、古い葉っぱを落として土に戻して、また新しい葉っぱを付ける。新しい友達のことですか。 違います。新しい友達でもいいけど。 質問です。思い出を落とすのではなくて、新しいことをやる、みたいなことではないかな。忘れちゃう、のような。 99ページ。新しい葉っぱは、新しい友達をつくれよ、という感じじゃないかな、と思いました。</p>	<p>5. おわりに</p> <p>小・中一貫を視野に入れた文学的文章の指導のあり方について、物語リテラシーの構造、物語の読みにおける「文学的要素」とその機能、構造化、系統化に関する先行研究の知見を述べた上で、附属光小中学校の研究実践について検討を行った。附属光小中学校の取組からは、特に「教材特性に合った『読みの視点』の設定」、「互いの考えにずれが生まれるような場の設定」、「他者と対話しながら共同の知を形成していくプロセスの重要性」に関して学ぶべきものが多くあった。このような研究実践が、今後も継続して行われ、県下、全国にも広がっていくことが期待される。</p>	
<p>「<u>古い葉っぱは、夏実との過去のことでいい?新しい葉っぱは、新しい友達のことでもいい?</u>」</p>	<p>はい。 うーん…(みんなで考える)</p>	<p>文学的文章指導の一般的な今後の課題としては次のものが残されている。</p> <p>石井英真(2015)は、「学校で育成する資質・能力</p>	

の要素の全体像を捉える枠組み」を提案している¹²⁾。これは、教科学習のみに限定されたものではないが、教科学習、国語科の文学的文章指導の領域に限って今後の課題を述べておきたい。まず、知識の獲得と定着（知っている・できる）、次に知識の意味理解と洗練（わかる）、さらには知識の有意味な使用と創造（使える）段階の見える化である。つまり、文学的文章指導で獲得すべき知識とは何か、それを校種、学年に応じて抽出し構造化することが必要である。さらに、その知識を「知っている・できる」⇒「わかる」⇒「使える」ようになる、それぞれのレベルの学習者の姿を具体的に書き出し、それぞれの段階での到達目標を見える化していくという課題が残されている。

<注>

- 1) 文部科学省（2012）中央教育審議会、初等中等教育分科会（第80回）、平成24年7月13日、配布資料2「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325896.htm（2017.9.15閲覧）
- 2) 山口大学教育学部附属光小学校・山口大学教育学部附属光中学校（2017）平成29年度前期公開授業研究会配布資料、pp.4-5
- 3) 2)に同じ、p.7
- 4) 松山雅子（2005）「第三章 読むことの指導の内容と方法」『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』倉澤栄吉・野地潤家監修、朝倉書店、pp.47-61を筆者が要約してまとめた。
- 5) 4)に同じ、p.61
- 6) 4)に同じ、pp.60-61を筆者が要約してまとめた。
- 7) 住田勝（2017）「文学の学びにおける慣習的知識の検討—「ごんぎつね」を中心として—」『学大國文』第59号、大阪教育大学、pp.37-47を筆者が要約してまとめた。
- 8) 7)に同じ、p.47
- 9) 2)に同じ、p.5
- 10) 2)に同じ、pp.12-14をもとに筆者がまとめた。
- 11) 2)に同じ、pp.16-18をもとに筆者がまとめた。
- 12) 石井英真（2017）「今求められる学力・学習と授業改善の方向性」山口大学教育学部附属光小中学校前期公開授業研究会配布資料、p.2、2017年6月30日

<引用文献>

- 石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレットNo.14
- 住田勝（2017）「文学の学びにおける慣習的知識の検討—「ごんぎつね」を中心として—」『学大國文』第59号、大阪教育大

学、pp.37-47

- 松山雅子（2005）「第三章 読むことの指導の内容と方法」『朝倉国語教育講座2 読むことの教育』倉澤栄吉・野地潤家監修、朝倉書店、pp.47-61
- 山口大学教育学部附属光小学校・山口大学教育学部附属光中学校（2017）平成29年度前期公開授業研究会～深い学びにともに迫る～配布資料、pp.1-173

<参考文献>

- 教育出版（2017）「小中連携、小中一貫教育とは何か」http://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/shou/shakai/docs/syochu_kaisetsu_151113.pdf（2017.9.3閲覧）
- 住田勝（2015）「物語の学習指導の系統化の試み：「プロット構造」を中心として」『国語教育学研究の創成と展開』溪水社、pp.297-306
- 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子（2016）「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び：「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析」国語科教育、79集、pp.39-46
- 鶴田清司（2010）『<解釈>と<分析>の統合を目指す文学教育』学文社
- 寺田守（2012）『読むという行為を推進する力』溪水社
- C.Fadel他（2016）『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習—』北大路書房、関口貴裕・細川太輔編訳、2016
- Gavelek.J.R.&Raphael.T.E(1996)『Changing talk about text : New roles for teachers and students. Language Arts.73(3)』、pp.182-192
- Taffy E.Raphael（2013）『Book Club A Literature-Based Curriculum』

【附記】

本稿は、平成29年度科学研究費補助金（基盤研究（B））（研究代表者：吉川幸男 課題番号17H02703）による研究成果の一部である。