

国語科教育「読むこと」における「新しい指導過程」の可能性

Possibility of “new instruction process” for “reading” in Japanese education

次世代教育学部教育経営学科

菊地 一

KIKUCHI, Hajime

Department of Educational Administration
Faculty of Education for Future Generations

Abstract : At present, we have to cope with these problems: there are only a few students in the class who give opinions by raising their hands, some students don't keep concentrating on the class even a few minutes after it starts, and there are few classes where all the children can deepen the understanding of reading while giving opinions. In order to improve these problems, instead of the typical instruction process of reading such as introduction, development, rearranging, and summary, we have to examine the effect of a new instruction process along the situation of today's children such as introduce, turn over to, unit to heap up, and ride. Through this experiment, we would like to consider the class in which all the participants can deepen reading, including the children who have difficulty in joining and understanding the class.

Keywords : Japanese education, a new instruction process, today's children, deepen reading

I. 問題の所在

1. 国語教室における子ども達の変化

「読むこと」における国語教室の子ども達の様子が変わってきている。「手を挙げて発表している子どもが、数人に限定された中で授業が進んでいく」「始まって数分しか経たないのに、心ここにあらずという子ども達が目立つ」「意見を出し合いながら、学級全体で、読みの理解を深めていく授業に出会わなくなった」等々。

筆者は、1996～99年の4年間、札幌市教育研究協議会の副理事長として、年間約20校、4年間で80校余の公立小中学校の公開授業を参観する機会に恵まれた。1校につき、6～12の授業が公開されることから、全体で約1,600の授業を参観させていただいたことになる。中でも、国語の授業公開数は多く、500授業近くにのぼった。

これらの授業を参観している4年間、および、その後復帰した実践現場での体験から、筆者自身が、冒頭のような感想を持ち続けたことが、本研究の発端である。加えて、その感想を確かなものとする、現場教師の次のような発言も同根である。すなわち、前述の公開授業後の検討会において、実践現場の教師の多く

は、呟きや呻きともとれる以下のような発言を繰り返していたのである。

「ことばが通じていないのではないかと感じる事が多くなった」「発言している子どもと自分は、関係ないというように見える」「音読や動作化などの活動には乗ってくるのに、読みを深める場面になると黙ってしまう」「深く考えることを億劫がるし、嫌だったら絶対しないという子どもが増えてきた」等々。そして、ある程度のベテラン教師の口からは、決まって、次のような発言が聞かれた。「今までの子ども達とは何かが違う」「はっきりとは言えないし、どうしても分からないが、子ども達は変わったとを感じる」と。

2. 子ども達の脳が変わってきているのかもしれない

目の前の子ども達が変わったことによって、国語教室の様子が変わって来たのだとすれば、子ども達の何が変わったのだろうか？ 時代背景、テクノロジー、養育環境、カラダ、ココロ等々。それらの中で、筆者が目にしたのは、「子ども達の脳が変わったのではないか」とする説であった。

例えば、ジェーン・ハーリー (Jane M. Healy) は、世界的ベストセラーとなった著書『滅びゆく思考力ー子どもたちの脳が変わる』(1992)において、脳生理

学や神経言語学の知見と教育現場の実践から、子ども達の脳の構造が変わってきているという事実を浮かび上がらせた。また国内では、病跡学の権威として知られる福島 章が、1976～89年までの11年間、首都圏の公立中学校の2年生を対象として、毎回300名ほどに、集団TAT、バウムテスト、文章構成法などの心理テストを実施しつつ定点観測した要点を以下の引用部（「」内）のように述べ、子ども達の脳の変化を「旧人類」⇒「新人類」という対照表（表1）にまとめている。

「まず、大勢として、子どもは、年々想像力が豊かになり空想的になっている。そこでは、創造性にとんだ反応も多くなったが、他方では、内向化と自己愛（ナルシズム）の傾向が顕著になってきた。つまり、一人一人が孤立して外界からは引きこもり、社会性と社交性には乏しくなった。攻撃性は全体としては弱くなり、平和的に、優しくなっていると見られる。しかし、無視し得ない割合で、衝動の統御の著しく悪い子ども、現実検討能力や具体的な技術・技能が粗雑で稚拙な、未熟な子どもが観察されるようになった。また、神経症、精神病、人格障害の患者でしばしば見られるような『異常で』『不気味で』『萎縮し』『変容した』絵を描く子どもの数が確実に増加してきた。」（福島，2000）

（表1）「新人類と旧人類のパーソナリティ」（福島，2000）

情報と人格	旧人類	新人類
情報の入力	微量から中等量に漸増	初期から大量
情報の種類	言語的信息	イメージ的信息
情報の源泉	家族、学校、活字	テレビ、ビデオ、コミックス
OSの違い	言語情報処理優先	大量イメージ情報処理優先
思考モード	言語的、論理的	イメージ的、カラージュ的
行動原理	現実原理、禁欲的	快楽原理、衝動的
行動規範	道徳的、善悪	フィーリング、カッコ良さ、面白さ
生きる世界	現実	幻想
非行犯罪	攻撃的、利欲的	遊び型、情報優先型

さらに、国語教育の分野では、全国各地における実践現場（小中高）の指導経験から導き出された『『今時の子ども』の特性』（安藤，2005b）が注目される。

1 イメージ優先

「あ、これは面白そう」「うん、私にも出来そう」といった具合に学習であってもイメージが大切に、プラスイメージを持てば、そのあとの学習が続くと考えられる。

2 見かけが大切

前項と関わりがあるが、見かけで中身を判断してしまう傾向が強い。

3 言葉は聞こえているが意味内容は認識されにくい

恐らく教師の発問・指示・説明は、ノイズとしてしか認識されていないのではないか。お説教の場合でも、教師が何を言っているのか、その意味を聞き取ってくれないと考えるべきである。従って、「愛しているから叱るのだ」などということは、とうてい理解されないであろう。

4 論理的思考は予想以上に不得手

「論理的思考」を別の言葉で「関係把握」と表現出来るが、この関係把握がかなり困難であると認識しなければならない。教師の「なぜ、どうして」に答えられない子どもが、たくさんいるはずである。

5 耐性は極めて乏しい

我慢することは、なかなか出来ない。「いや」となったら絶対に「いや」なのである。我慢の時間も極めて短い。

6 人との関わりが不得手

他の人のことを思いやったり、他の人と一緒に手を取り合って何かをしたりすることが難しい。全体の中の自分、自分の役割（例えば、リーダーやフォロアー）が認識出来ない。自分の思い通りにならないと、全体が迷惑しても意に介さない。

3. 実践現場において出来ること

子ども達の脳が変わったことによって、「読むこと」における国語教室の様子が変化してきているとしたなら、我々は、どうすればよいのであろう？ 変化の実態の詳細な把握、原因究明、変化に対する善悪の判断や改善の方法・工夫等々。どれも、教育の実践現場をフィールドとする研究者の分野とは程遠い。飛躍的なスピードで蓄積されていく脳科学・医学・生理学分野等の知見を取り入れつつも、実践教育分野の研究者が取り組むべきは、“今、目の前にいる子ども達を対象とした、教室で出来ること”であろう。

安藤は、『『今時の子ども』の特性』に基づく「実践原理」を土台とした『『テレビ脳・ゲーム脳』対応の指導過程』を（表2）のように提案している。公立小

中学校を中心とした実践現場を歩んできた筆者にとっては、極めて共感度の高い提案であると同時に、研究の実践を通して、その可能性を追求するに足る考え方であると判断された。

以下は、前述の『『旧人類』と『新人類』』（福島、2000）に対応した『『言語脳』対応と『テレビ脳・ゲーム脳』対応の指導過程』（安藤、2005c）の抜粋である。

(表2)

言語脳対応	テレビ脳・ゲーム脳対応
《導入》 言葉による導入。 学習計画を立てる。	《乗せる》 a カラダを動かす。 =音読・アングルの変化・空間の移動。 b 映像の適用。 =そのもの・視点の変更。
《展開》 通読 （あらまし読み） 精読 （詳しく読む） ○発問→応答で深める 話し合いで練り上げる 動作化で深める 劇化で深める 紙芝居で深める 絵で深める、など。 ○学習課題→課題解決	《盛り上げる》 a カタチに表して操作させ、読みの状況を確認する（本文回帰）。部分模型・抽象モデル。 b 活動させ、読みの状況を確認する（本文回帰）。 ・音読の工夫をさせ、確認する。 ・動作化・劇化（ペープサート）・紙芝居を工夫させ、確認する（本文回帰）。 c 抽象概念を体感させる（本文回帰）。 d 写真集・図鑑を調べさせる（本文回帰）。 e グループ（ペア）学習。 f 拡散の防止で発問→応答・話し合いを深める。 g 定着の十回法で定着をねらう。
味読 （味わい読み） 音読 朗読、など。	《個に還す》 …（安藤、2005b）では 《落とす》 。後に改訂。 a 学習の経過を踏まえて「自分の」結論を出す。 b 読み取ったものを「自分なりに」まとめる。 c 学習の感想（学習の内容、学習の方法）を書く。

《整理・まとめ》	《伝える》
感想文を書く →感想文集 感想の発表 音読発表会、 など。	学んだことを音読発表会や感想文発表会などで、上級生・保護者・教師・地域の人に伝える。 a 読み取ったもの（「自分なりに」まとめたもの）を相手に伝えるために加工する。 b 伝える相手は、目上、学校内、学校外（保護者・教師・地域など）。 ア 目上×学校内=小2が小6へ、小5が教師数名へ。 イ 目上×学校外=小3が父母（祖父母）へ、小4が老人ホームへ、小6が公民館で地域の方を招待して。 c 伝える方法は、 ア 集団で集団へ。 ① 音読発表会 ② 感想（読み取ったこと・学んだこと）発表会 ③ ペープサート劇 イ 個人で個人へ。 ① テープ・レター ② ビデオ・レター d 「中間発表会」でのメディア使用重視。 e その学年の目標・程度を守る。

II. 仮説

これまで述べてきた考え方にに基づき、以下の仮説に沿って、筆者がこれまで積み重ねてきた実践データ（方法と結果）を見直すと共に、考察を深めていきたい。

仮説

国語教室「読むこと」の典型的展開＝従来の指導過程：「《導入》⇒《展開》⇒《整理・まとめ》」に代わり、「今時の子ども達」の状況に沿った指導過程（以下、「新しい指導過程」）：「《乗せる》⇒《盛り上げる》⇒《個に還す》⇒《伝える》」を取り入れることによって、問題の解消＝「手を挙げて発表している子どもが、数人に限定された中で授業が進んでいく」「始まって数分しか経たないのに、心ここにあらずという子ども達が目立つ」「意見を出し合いながら、学級全体で、読みの理解を深めていく授業に出会わなくなった」等々の現状を改善し、授業に入っていけない子どもや遅れがち子どもを含む、全ての子ども達が参加し、読みが深まる等、読みの力を向上させる授業の実現が可能になる。

Ⅲ. 方法

筆者は、前述の（表2）「『言語脳』対応と『テレビ脳・ゲーム脳』対応の指導過程」（安藤，2005c）の考え方にに基づき、2005～16年にかけて、「新しい指導過程」を用いた研究的実践を継続的に計画・実施してきた。それぞれに、焦点化された研究目的は別にあったものの、いずれも指導過程には、「新しい指導過程」が使われている。そこで、その中の“2つの実践”について、以下に、方法と結果を記し、考察を深めていきたい。なお、“2つの実践”の1つ目は、2005年のA中学校1年生の研究的実践（菊地，2005）であり、2つ目の実践は、2006年のB中学校2年生の研究的実践（菊地，2006）である。

1. 1つ目の実践における“生徒の状況”（中1）

授業中の観察や個々の聞き取りで得られた学習状況を把握しつつ、生徒の認知スタイルを推察したところ、大まかに、「読み」の学習における次の3通りを特定することが出来た。それは、①「体」を使って読む、②本文の「中」を読む、③本文の「外」を読む、である。また、状況分析の結果、観点別学習状況に応じた評価評定において、「B」以上と判定されることの多い生徒は②の読みをしていることが多く、「C」と判定されることの多い生徒の中には、①や③の認知スタイルを持つと考えられる生徒が存在することも推察された。

つまり、「C」と判定されることの多い“遅れがち

な生徒”の中には、何度も何度も声を出して本文を読む中で、少しずつ理解を深めていくという姿や、一見どうでもいいような、その教材文および作者の周辺の内容が気になり、それを知るまでは本文の読みに入っていくことが出来ないという学習状況が観察されたのである。

2. 1つ目の実践における“学習材”（中1）

“生徒の状況”に応じた“学習材”のうち、教科書教材は（1）『河童と蛙』草野心平（詩）教育出版と（2）『新聞少年の歌』辻 仁成（小説）教育出版とし、『乗せる』ためのオリエンテーション・プリントには、以下の内容を掲載することにした。

“『答えは一つじゃない』読み”への挑戦！

さて、今日は、まず、一学期、みんなで一緒に学習した文学作品『オツベルと象』を思い出してもらいましょう。

時計やくさり、くつに分銅と、白象にものを与える前に、オツベルが「顔をしかめ」たのは、なぜだったか…憶えていますか？

それは、①悪いことをするので心が痛んだためでも、②自分の悪だくみが知られるのではないかと不安なためでもなく、③時計やくつに費用がかかるからもったいないと思ったためでもありませんでした。答えは…オツベルが、④「自分の悪だくみを白象に気づかせないため」の演技でしたね。

つまり、「なぜ、オツベルが顔をしかめたのか？」の「答えは一つ」。①でも②でも③でもなく「④」だったので。

さて、それに対して、最後の場面…牛飼いが発する“なぞの言葉（？）”「おや、川へはいっちゃんいけないったら。」の解釈は、一つではありませんでした。

答えどころか、読み方も、①「川へ入っちゃいけない」と、②「川へは行っちゃいけない」の二通りが考えられましたし、「川」も、（ア）「実際に流れている本当の川」とも考えられるし、（イ）中に入ると速い流れに命を落としてしまうかもしれない「危ないところのたとえ」とも考えられました。また、ビックリするような解釈では、「あまりにも現実ばなれして、説教くさい内容のお話に、照れくさくなった作者の宮沢賢治さんが、『このお話は、あくまでも作り話なんだよ』という雰囲気をもたせるために、『本当は、白象の白はペンキを塗ったものなので、川に入ったらペンキがはがれてしまう』と牛飼いに言わせたのではないか…」というものまでありました。

つまり、「最後の『おや、川へはいっちゃんいけないたら。』は、誰が、誰に向かって、どんなことを言おうとしたのか？」という質問の「答えは一つじゃなかった」のです。「なぜ、オツベルが顔をしかめたのか？」の「答えは一つ」…で、「おや、川へはいっちゃんいけないたら。」の「答えは一つじゃない」…国語の学習、中でも文学作品には、こういったことがよくあります。そして、実は、この「答えは一つじゃない」…というところが、文学作品の学習の中で、一番、面白いところでもあるのです。

そこで、これから学習していく『河童と蛙』と『新聞少年の歌』では、いつもの「『答えは一つ』読み」に加えて、この「『答えは一つじゃない』読み」に挑戦しながら、文学作品の面白さを味わっていくことにしましょう！
どんな方法で読むだろう？

文学作品の面白さは、「『答えは一つじゃない』読み」にある！…ということは分かりました…しかし…それでは、いったいどんなふう読んでいけばいいのでしょうか？

「ただ、何となく、そう思ったから」…では、勉強とは言えま

せんし、聞いている人も納得できませんね。第一、「ただ、何となく」では面白くありません。きちんとした理由をつけた、“他の人とは違う答え”をみんなの前で発表した時、聞いている人が「なるほど!」「へえ!」「そういう見方もあるんだ!」と納得し、感心してくれる答え…それこそが、本当の意味で、“面白い「一つじゃない答え」”になるのです。

さて、そのような“面白い「一つじゃない答え」”を見つけるための方法とは…むふふ、実は、三つほどあります。

その1…「体」を使って読む!

聞いた人が「へえ!」と納得してくれる“面白い「一つじゃない答え」”を見つけるための方法…その一つ目は、“「体」を使って読む!”です。

「声に出して読む」「身振り手振りの動作をつけて読む」「劇のセリフのように体全体で、登場人物や作者になったつもりで思いっきり読む」などなど…とにかく「体」を使って全身で、何度も何度も読むわけです。

そういえば、『オツベルと象』の時も、何度も何度も読んでいくうちに、「オツベルときたらたいしたもんだ。」と「オツベルときたらたいしたもんさ。」の違いに気がつき、「たいしたもんさ。」には、牛飼いのオツベルに対する皮肉が込められているということが分かりましたね。

その2…本文の「中」を読む!

聞いた人が「へえ!」と納得してくれる“面白い「一つじゃない答え」”を見つけるための方法…その二つ目は、“本文の「中」を読む!”です。

分析的に読むと言ってもいいかもしれませんね。一つ一つの文や段落の関係はもちろん、「物語がどのように作られているか」というようなことを考えながら、ストーリーの前後のつながりなどに注意して読んでいく方法です。みなさんが今まで取り組んできた学習の中では、ワークの問題を解きながら内容を理解していくスタイルがこの方法にあたりますね。

そういえば、『オツベルと象』の時は、ワークの問題を解きながら丁寧に本文を読んでいったおかげで、最終場面、助けられた白象の「さびしい笑い」には、「一生懸命働いたのに分かってもらえなかったさびしさ」と「結局、オツベルが死んでしまうことになったさびしさ」が表われていることが分かりました。

その3…本文の「外」を読む!

聞いた人が「へえ!」と納得してくれる“面白い「一つじゃない答え」”を見つけるための方法…その三つ目は、“本文の「外」を読む!”です。

「作者はどういう人か」ということを調べたり「同じ作者の他の作品」を読んだり、または、「その作品が作られた時代」や「社会の状況」などを調べることによって“面白い「一つじゃない答え」”を探し出す方法です。

そういえば、『オツベルと象』の時も、インターネットや図書館を利用して様々な情報を集めた人が、その内容をまとめ、独自の考えを展開する…というノート、各クラスに2~3人はいましたね。授業で紹介した「おや、川へはいっちゃいけないいたら。」のビックリするような解釈…今だから言いますが、実は、あれも、ある人のノートにまとめてあったものなのです。

3. 1つ目の実践における“実践計画”(中1)

『河童と蛙』(1つ目の教材文)

1時間目 …………… 《乗せる》

(1) オリエンテーション。

上記オリエンテーション・プリントを用いて行う。

(2) 本文を読み、学習課題について考える。

学習課題「蛙は、最後に一度だけしか出てこないのに、なぜ、この詩の題名は、

『河童と蛙』なのだろう?」

(3) ワークシートの【今のところ、その答えは…】の欄に、自分なりの答えを書く。

2時間目 = 交流会 …………… 《盛り上げる》

(1) 班隊形になり、それぞれの答えを班内で交流する。

(2) 代表者を決め、「交流内容」の発表準備をする。

(3) 各班の代表者による「各班の交流内容」の発表を聞き合う。

(4) ワークシートの【交流会の内容を聞いて…】を書く。

3時間目 「体」を使って読む…「句点読み」「段落読み」「役割り読み」をする。

《個に還す》

4時間目 本文の「中」を読む…ワークブック(2004年度『新しい国語のワーク』秀学社)の問題を解く。

5時間目 本文の「外」を読む…持ち寄った資料を読み合い、聞き合う。

6~7時間目 = 発表会 …………… 《伝える》

(1) 一人ずつ前に出て、ワークシート【すべての学習を終え、自分なりに、こういう答えを出しました…】の内容を発表し合うと同時に、観点に沿って相互に評価し合う。

(2) 学習全体を振り返り、自己評価をする。

『新聞少年の歌』(2つ目の教材文)

1時間目 …………… 《乗せる》

(1) 本文を読み、学習課題について考える。
学習課題:「この作品の題名は、『新聞少年の話』でも『新聞少年との思い出』でもなく、なぜ、『新聞少年の歌』なのだろう?」

(2) ワークシートの【今のところ、その答えは…】の欄に、自分なりの答えを書く。

2時間目 = 交流会 …………… 《盛り上げる》

(1) 班隊形になり、それぞれの答えを班内で交流する。

(2) 代表者を決め、「交流内容」の発表準備をする。

(3) 各班の代表者による「各班の交流内容」の発表を聞き合う。

(4) ワークシートの【交流会の内容を聞いて…】を書く。

3～6時間目 …………… 《個に還す》

- (1) 『河童と蛙』の学習を振り返り、自分だけの学習計画を立てる。
- (2) 自分だけの学習計画に沿って、「体」「中」「外」読みのいずれか、あるいは全ての読みに取り組む。
- (3) ワークシートの【すべての学習を終え、自分なりに、こういう答えを出しました…】の内容をまとめる。

7～8時間目 = 発表会…………… 《伝える》

- (1) 一人ずつ前に出て、【すべての学習を終え、自分なりに、こういう答えを出しました…】の内容を発表し合うと同時に、観点に沿って相互に評価し合う。
- (2) 学習全体を振り返り、自己評価をする。

4. 2つ目の実践における“生徒の状況”（中2）

「全体的に」落ち着きを保っていて、学習における発言や意見交換においても、「総じて」前向きである。しかし、その中に、次の(1)～(3)のような生徒が在籍し、「全体的」あるいは「総じて」という言葉の陰で、学習に入っていけずに立ち止まり、凍り付いて固まっているか、あるいは周囲の仲間と同じように振舞うことによって、学習に参加しているかのように演じつつ、時間が過ぎるのを待っている。

(1) T子

授業中の指名読みもままならず、消え入るような声でたどたどしく音読するのがやっとなという生徒である。観点別学習状況における「読むこと」の評価も「C＝努力を要する」と判定されることが多い。また、学習に自信がなく仲間の前で恥ずかしい思いをしたくないという気持ちが強いせいか、腹痛を訴え、一日に何度も保健室に向かう。なお、得意な教科は保健体育で、体を動かすことを好み、運動能力も高い。また、授業中、何をしていたのか分からない時は、ノートの余白に絵を描いていることの多い生徒でもある。

(2) K夫

小柄ではあるもののスポーツ好きで卓球部のキャプテンを務めている。また、責任感が強く、かなりの努力を要する活動に対してもあきらめることなく、最後までやり抜く。ただ、定期テスト等、決められた時間内に次々と答えを書き記していかなければならない評価・測定方法にはついていけず、極めて低い点数しか獲得出来ていない。いきおい、観点別学習状況における「読むこと」の評価も「C＝努力を要する」と判定

されることが多い生徒である。

(3) O哉

一人で行動することが苦手で、常に何人かと共に動いている。サッカー部に所属してはいるものの、運動が得意であるとかサッカーが好きであるとかいうことではなく、誰かの側で、周囲と同調して行動することに安心感を持っているようである。学習に対する態度も、自ら学ぶということは少なく、指示を受けて始めるか、周りに動かされて取り組むことが多い。この生徒も、観点別学習状況における「読むこと」の評価が「C＝努力を要する」と判定されることが多い生徒である。

5. 2つ目の実践における“学習材”と“生徒の反応”（中2）

“学習材”は、教科書教材『弥生の絵』佐原 真（説明的文章）教育出版としたが、次のような教材文の特徴があることから、学習の3ヶ月ほど前に、生徒の反応をアンケート形式で調査し、学習方法についても、生徒に希望する取り組み方を尋ねてみることにした。

(1) 教材文の特徴

- ア 文章を理解していく上で、絵の存在が欠かせない。
- イ “指し示す”など、動作を伴った説明に結びつきやすい文章表現が多い。
- ウ 文章の展開に即して読んでいかないと、内容が分かりにくい。
- エ 生徒の持つ日常的な常識を覆す見方や考え方が含まれている。
- オ 「弥生の絵は、わたし達にさまざまなことを語りかけ始めました。」という最後の一文が、学習過程や文章全体へのフィードバックを、自然に促すことにつながると予想される文章構造を持っている。

(2) 生徒の反応…「感じたこと、考えたこと、分からなかったこと、疑問に思ったこと」

『弥生の絵』に対する生徒の一読後の反応は、「難しい・よく分からない」が多く、「最初、分からなかったが、後半を読んだら分かった」という生徒を合わせると全体の3分の2に達した。これは前述の「教材文の特徴」の「ウ」と符合する。

また、その他にも「正面形」や「側面形」、「一視点画」や「多視点画」などの語句が分からなかったという感想が多かったことから、この教材が、かなりの抵

抗感と共に、指導目標：「話の展開を踏まえて解釈する力を養わせる」の方向に、必然的に、生徒の学習活動を向かわせる特性を持った教材と言えるのではないかと考えた。

(3) 生徒の反応…「こんな学習をしてみたい」

前述「教材文の特徴」の「ア」で挙げた「文章を理解していく上で絵の存在が欠かせない」という点は、「絵の比較をしたい」「絵を描いてみたい」という生徒の学習方法への願いと響き合う。また、次に多い「グループ・班で担当したい」と「話し合いや意見の出し合いをしたい」を合わせると、全体の4割になることから、授業では、絵の比較や実際に絵を描いてみるという学習活動を含んだ「全体をいくつかに分け、班毎に分担して『弥生の絵がわたし達に語りかけてくること』について、発表を工夫し合い、協力し合いながら楽しく読み取っていく」という学習課題に取り組みさせていくことにした。

6. 2つ目の実践における“実践計画”（中2）

1時間目 …（学習の3ヶ月ほど前にアンケート）

本文を読み、「初発の感想」と「学習方法への希望」を書く。また、本時の取り組みに対する「自己評価」を行う。

2時間目 ……………… **《乗せる》**

①前時のまとめから、次の学習課題に取り組みようとする。

班毎に分担して、「難しい・よく分からない」という感想の多かった本文の内容（弥生の絵がわたし達に語りかけていること）を、力を合わせ、工夫し合いながら、楽しく読み取ってこう！

②スクロール・プリント（本文をB4一枚に圧縮し印刷したもの）を活用しながら、最後の一文を除いた全体を3つの場面に分ける。

③課題解決に向けた班（一班6～7名という条件以外は自由）づくりをする。

④自分達の班は「どの場面を担当したいか」を話し合い、全体の担当割り当て（一場面2班ずつ）を決定する。また、本時の取り組みに対する「自己評価」を行う。

3～6時間目 ……………… **《盛り上げる》**

①学習経験を振り返りながら、「難しい・よく分からない」と言っている人に、分かり易くまとめたり伝えたりする方法を出し合

い検討し、自分達の班は「どの方法に挑戦するか」を決める。また、本時の取り組みに対する「自己評価」を行う。

②新聞風・寸劇風・漫画風・テレビ風等々、それぞれ「こうすれば分かり易く伝わる！」という方法で学習計画を立て、担当場面の内容をまとめ・発表する準備に取り組む。また、本時の取り組みに対する「自己評価」を行う。

7時間目 = 発表会…………… **《伝える》**

①第1場面・第1場面、第2場面・第2場面、第3場面・第3場面の順に、班毎に発表する。また、発表に対する「相互評価」および「自己評価」を行う。

②発表後、学んだことや感じたこと、および「相互評価」と「自己評価」を交流する。

8時間目 ……………… **《個に還す》**

①理解し合い、学び合ったことをもとに、文章展開に即した全体の内容をA4一枚にまとめる。（まとめに取り組む際は、担当した班に出かけて行き質問や確認したりしてもよいこととする。）

②…………… **《伝える》**
学習全体を振り返り、「学習を終えた感想（学習内容と方法について）」を書き、交流する。

IV. 結果

1. 1つ目の実践における“生徒の変容”（中1）

実際の授業は、まず、学習全体を捉えさせるためのオリエンテーションを1つ目の教材文『河童と蛙』の導入時に行った。その上で、『河童と蛙』では、①“体”を使って読む、②“本文の「中」を読む”、③“本文の「外」を読む”の3通りの読み方を①⇒②⇒③の順で組み合わせた。そして、その後、2つ目の教材文『新聞少年の歌』では、それぞれの読み方に取り組む順序を生徒が選択出来るよう、“自分だけの学習計画を立て、その計画に沿って個別に学習を進める”という過程で授業を進めた。

次の枠内は、各学級とも2～3名ずつ見受けられる“本文の「外」を読む”認知スタイルを持つ生徒、すなわち“学習に入っていけない生徒”の一人が記したワークシートの記述内容である。

【今のところ、その答えは…】

新聞少年の色々な思い出が歌みたいになっているの
だろうと思った。

【交流会でのみんなの考えを聞いて…】

「いいかげんな気持でやるとやったらおれが許さんけんね。」という言葉が心の中で反響していて歌になったのかなとみんなの考えを聞いてそう思えてきた。

【すべての学習を終え、自分なりに、こういう答えを出しました！】

「新聞少年の歌」という題名なのは、自分なりに考えて

○新聞少年の歌の最後の「いいかげんな気持ちでやるとやったらおれが許さんけんね」という言葉が心の中で反響して、辻さんが新聞少年の色々な思い出がつたわり歌みたいになっていって新聞少年の歌という題名にしたんだと思いました。

○2つ目の考えでは、辻仁成さんが歌が好きだから、新聞少年の歌という題名にしたんだと思います。なぜかと言うと、辻仁成さんは作曲家だったから、新聞少年のことを書いている時、辻さんが自分なりの歌を作っていき新聞少年の歌という題名にしたんだと思いました。

この生徒は、“自分だけの学習計画を立て、その学習計画に沿って個別に学習を進める”という時間において、まず「作者の他の作品やプロフィール」、続いて「ミュージシャンという別の顔をもつ作者のヒット曲」等々、生徒や教師が持ち寄った資料を読み合い聞き合う学習活動を選び、食い入るように資料や歌詞を読み漁っていた。事前に推察された認知スタイルも“本文の「外」から読んでいく”というものであり、“一見どうでもいいような、教材文および作者の周辺的内容が気になり、それを知るまでは本文の「読み」に入っていくことが出来ない”という生徒でもあった。また、通常の国語科の授業では、「関心・意欲・態度」をはじめ「読むこと」においても、「C＝努力を要する」と判定されることの多い生徒であった。

ところが、今回の実践では、前述のワークシートの【すべての学習を終え、自分なりに、こういう答えを出しました！】に記されているように、「新聞少年の言動が作者の人生に与えた影響」や「作者の新聞少年に対する尊敬や愛情」などを捉えることが出来ていた。これは、評価規準「読むこと」：『新聞配達少年』の描かれ方や『ぼく』の心情の変化を捉えること

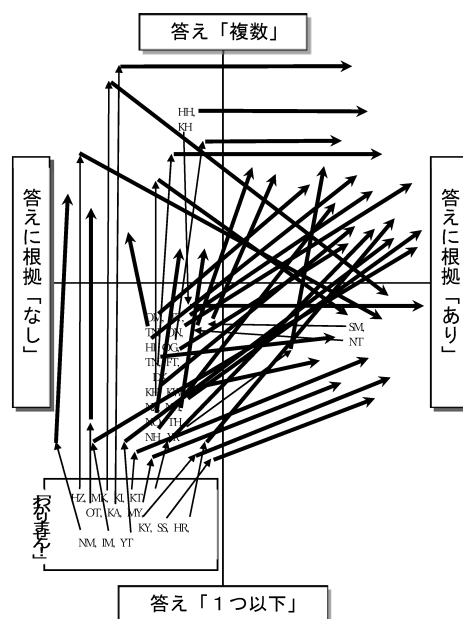
が出来たか？」をクリアしていた。よって、この教材の「読むこと」の評価は「B＝おおむね満足出来る」とされた。また、この生徒は、この学習後の「関心・意欲・態度」においても評価規準を十分にクリアし、規準に基づく到達度測定テスト（定期テスト）においても、判定基準となる得点を上回ったことから、「読むこと」の評定が、最終的に「B」へと向上することになった。

2. 1つ目の実践における“学級全体の変容”（中1）

下の（図1）は、前述の生徒が在籍する学級全体の「読み」の変容を図示したものである。

この座標では、「根拠のある」「複数の答え」を示すことが出来た生徒が、右上の第1象限に図示されている。すなわち、座標の左よりも右、下よりも上の生徒が、“「読み」が深まった”と判断出来るわけである。表からは、【今のところ、その答えは…】の段階では「わかりません！」と記述していた生徒13名が、【交流会でのみんなの考えを聞いて…】の段階でゼロになり、その後の“自分だけの学習計画を立て、その学習計画に沿って個別に学習を進める”という学習活動を経ることによって、学級全体が、下から上へ、左から右へと動いていることが分かる。このことから、一部の認知スタイルを持つ生徒のみならず、多くの生徒の読みが深まったと判断された。

なお、「→」は、【交流会でのみんなの考えを聞いて…】の移動を表わし、「→」は【すべての学習を終え、自分なりに、こういう答えを出しました！】の段階での最終移動を表わしている。



（図1）1つ目の実践における“学級全体の変容”（中1）

3. 2つ目の実践における“学級全体の変容”（中2）

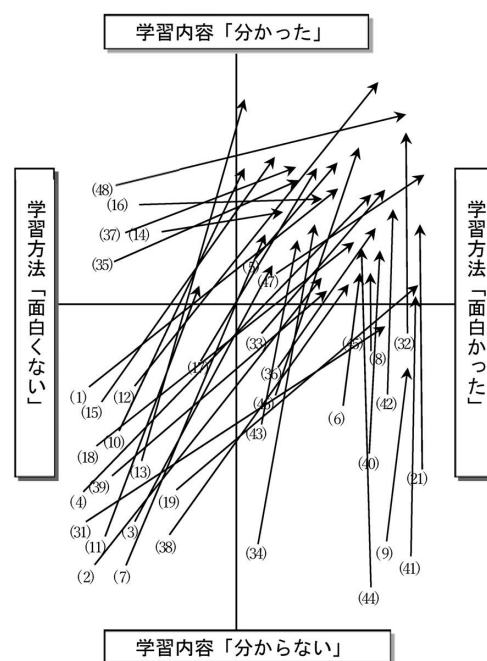
実際の授業は“事前調査（1時間目＝学習の3ヶ月ほど前に行われたアンケート）”における「初発の感想」と「学習方法への希望」が、全員分掲載されたプリントを配るところから始まった。内容が「難しい・分からない」という感想が多かったことや「グループ・班で担当したい」と「話し合いや意見の出し合いをしたい」を合わせると、全体の4割になるということなどを説明し、これから「全体をいくつかに分け、班毎に分担して『弥生の絵がわたし達に語りかけてくること』について、発表を工夫し合い、協力しながら楽しく読み取っていきこう」と投げかけた。これに対する生徒の反応は大変よく、自分達の意見や希望が、これから取り組む学習活動に反映されていることに満足げでもあった。なお、毎時間使用する「学習計画&学習過程記録表」には、本実践のキーワード「活動的で、表現的で、協同的な学び」への挑戦！というタイトルをつけ、毎時間板書すると共に、教師自身も何度も口にし、強調していった。

また、学級全体の学習に向かう姿勢や取り組み態度もよく、途中で投げ出したり、グループ毎の話し合いを妨害したりする生徒も現われなかった。その結果、最後まで、楽しく和やかな雰囲気の中で、意欲的な「読み」の学習が展開された。

「活動的で、表現的で、協同的な学び」の中核をなす学習活動（内容を分かり易く伝えるための方法選びや準備、練習）については、それぞれの班が、「新聞」風、「レポート」風、「教育番組」風、「ニュース解説」風、「寸劇」風などを選び、工夫を凝らした。また、発表会は授業公開を伴った研究日に重なったため、区内の国語教師が多数参観し、「限られた準備・練習時間の中、意欲的に取り組む日常的な授業の様子をうかがい知ることが出来た」という感想が多く寄せられた。

また、学習の半月後には、この教材文を出題範囲に含む定期テストが行われた。『弥生の絵』に関わる設問は20点満点だったが、平均点は18点と高く、自分の班が担当した場面か否かに関わらず、内容理解が深まっていることが推察される結果となった。

右上の（図2）は、2つ目の実践『弥生の絵』における“学級全体の「読み」の変容”（中2）を、1つ目の実践同様、同じ学年を組む同僚教師と協議しつつ、提出された生徒のワークシートの文章を判定し、プロットしていったものである。



（図2）2つ目の実践における“学級全体の変容”（中2）

なお、学習内容と方法に関わる生徒の意識の変容についても、（図2）の通りである。「難しい・分からない」と答えていた生徒が「分かった」という感想を書くに至り、“活動的で、表現的で、協同的な”学習方法に対して「面白くない・面倒くさそう」と答えていた生徒が、学習を通して「面白かった・取り組んでよかった」に変容していることが分かる。

4. 2つ目の実践における“個別の変容”（中2）

（1）T子

驚きと共に目を見張ったのは、T子の学習態度であった。腹痛を訴え、保健室に向かうという“逃避行動”が影をひそめたばかりでなく、発表会においては、前に出て、仲間と共に描いた多視点画の指示係をやり遂げたのである。また、4月以来、何度声をかけても提出することのなかったワークシートや学習のまとめを、2学期も半ばとなる今回の実践において、初めて提出した。なお、学習のまとめは、内容理解の過程で仲間と共に描いた多視点画や一視点画にタイトルを書き加えた程度ではあったものの、描いている内容が本文の重要ポイントをおさえていることから、同僚教師との検討・協議の結果、定期テストの点数を合わせて「B＝おおむね満足出来る」と評定されるに至った。この生徒にとっては、中学校入学以来、初めての「C＝努力を要する」以上の評定であった。

（2）K夫

日常的な授業においても黙々と取り組むこの生徒

は、本学習においても、ひたむきに取り組んでいるという点においては普段通りであった。ただ、「『教育番組』風に解説をする」という自分の班の発表スタイルが決定した後は、やや異なった。取り組み態度が生き生きとし、解説のためのフリップづくりや実際に声を出して繰り返すナレーションの練習時の目の輝きが、今まで目にしたことのないほど、生気に満ちたものになっていたのである。また、定期テストでも、今まで不得意だったはずの“決められた時間に次々と答えを書き記していかなければならない評価・測定方法”を苦にせず、「B = おおむね満足出来る」の評価基準を上回る高い得点を獲得した。

(3) O哉

常に、何人かと共に動いていることに安心感を持つと推察されたこの生徒にとっては、本実践におけるグループ活動が、極めて心地よい学習方法と捉えられたようである。取り組み全般を通じて、常に表情は穏やかであったし、時折、教師や仲間の指示なしにも学習活動に取り組むといった行動が見られた。ただ、個別指導を繰り返したにもかかわらず、学習のまとめは提出されなかった。また、定期テストにおいても20点満点中2問のみの正解で4点しか獲得出来なかったことにより、従来通りの「C = 努力を要する」となってしまった。

V. 考察

1. 「新しい指導課程」の可能性は示唆された

2つ目の実践におけるO哉のような残念な結果はあったものの、“2つの実践”結果は、「仮説が指示された」と言えるものとなった。もし、「新しい指導課程」:「《乗せる》⇒《盛り上げる》⇒《個に還す》⇒《伝える》」を取り入れず、「読むこと」の典型的展開 = 従来の指導過程:「《導入》⇒《展開》⇒《整理・まとめ》」をとっていたなら、(図1)や(図2)のような学級全体の変容はなかったと考えられるし、1つ目の実践における“本文の「外」から読んでいく”認知スタイルの生徒の観点別学習評価が、「C」から「B」へと向上することもなかったであろう。加えて、2つ目の実践におけるT子やK夫の個別課題が、劇的に改善されることもなかったと考えられる。

換言するなら、1つ目の実践が残した好結果は、“「体」を使って読む”、“本文の「中」を読む”、“本文の「外」を読む”の3通りの読み方に取り組む順序を生徒が選択出来るよう、“自分だけの学習計画を立て、

その計画に沿って個別に学習を進める”という授業を「新しい指導過程」に沿って行ったことによるものであったと言えよう。そして、2つ目の実践が残した結果は、事前に行ったアンケートに基づく「生徒の意見や希望が反映される学習活動」への期待から始まる“活動的で、表現的で、協同的な学び”という授業タイトルを「新しい指導過程」に沿って行ったことによるものであった。これらのことから、国語科教育「読むこと」における「新しい指導課程」の可能性は示唆されたと言えるのではないだろうか。

2. 実践現場における「新しい指導過程」の検証を

なお、文言の用い方における多少の違いはあっても、藤原(1993)に加え、戦前・戦後を含めた「指導案」研究の歴史についても詳しい安藤が、従来の「指導案」研究の動向について、「これらの点については、現在も同様の状況であり、際だった変化は見られない。(中略)従って、『指導案』についての研究は、ほとんどなされていないということが理解出来る。」(安藤, 2005a)と述べている通り、目の前の子ども達の状況に応じた「指導過程」=「《導入》⇒《展開》⇒《整理・まとめ》」が見直され、改善される動きは、今のところない。

しかし、横田ら(2016)が、2010年より仙台市教育委員会との連携で行ってきた小中学生7万人のデータを解析・検討する研究でも明らかなように、子ども達の脳は、確実に変化してきているように見える。目の前の子ども達の状況に応じた教育活動が使命である実践現場の教師には、まずは、本研究における「新しい指導過程」が示唆する可能性に関心を持ってもらい、その実践における有効性の検証を積み上げていくことを期待したい。

3. 日常的な実践に取り入れるための課題

最後に、本研究における「新しい指導過程」を日常的な実践に取り入れるための課題について考えていきたい。

(1) 忙しさを乗り越える「同僚性の回復」

「OECD国際教員指導環境調査」(TALIS)の2013年の調査結果を引用しつつ、尾木(2017)が述べているように、「日本の中学校教員の過当たりの平均勤務時間は53.9時間で、調査参加国平均の38.3時間を大きく上回って」いる。中でも、「日本の場合は、事務業務や部活動などの課外活動の指導に当てる時間が他国と比べて長く」なっている。つまり、本来、最も時間

を充てるべき“授業の準備や教材の研究・開発等”学習活動への取り組み時間がとれないという現実が、日本の教育現場には、日常的にあるのである。

この極めて困難な現実、すなわち、「忙しくて授業どころではない」という状況を乗り越えるためには、どのような手立てが考えられるのだろうか。教育委員会から依頼される容赦のないアンケート調査や集計作業も、子ども達は何よりも楽しみにしている部活動を取りやめることも、現実的には不可能である。ならば、事務仕事に精通し、部活動の運営方法に工夫を凝らす以外に、時間を生み出す手立ては考えられない。

筆者は、その一つに、「同僚性の回復」が挙げられると考えている。一人では難しい事務仕事に精通することも、部活動の運営方法に工夫を凝らすことも、「仲間」となら成し遂げられる。今でこそ、個人主義が主流とはなっているものの、日本の教師達には、お互いに支え合い、教え合うことで、共に成長し、高め合っていくという研鑽スタイルが、全国に、共通してあった。日本の教育現場は組織内の序列が曖昧で、教師同士に階級差がなく、横のつながりを築きやすい環境が整っていたため、外部研修に出かけて行くことで指導法を身につけることよりも、身近な教師仲間の経験豊かな先輩教師に相談したり、教わったりすることで、日々の問題を解決し知識や技術を増やしていったのである。

また、担当教師が時間をかけて授業案を練り上げ、それを実践的に発表する「授業研究」も、明治以来続いた伝統的な研鑽スタイルであった。この「授業研究」は、他校の教師も参加する形式で行われることから、広範に及ぶつながりの中、より多くの教師と関わりながら、レベルアップを図ることが出来た。加えて、授業後、参加者同士が意見を述べ合ったり、批評し合ったりすることで、担当教師だけでなく、他の教師からも刺激を受け、新たな知識や技能のヒントを得て、指導力の向上につなげていくことも出来ていたのである。

教育現場に伝統的に息づく、このような風土や文化を回復することが出来れば、多忙感の克服と同時に、「新しい指導過程」を日常的な実践に取り入れるという“新しいことへの挑戦”も可能になるのではないかと考える。

(2) バイパス（「楽しさ」を貫く学習活動）の工夫

筆者が、2005～16年にかけて、「新しい指導過程」を用いた研究的実践を継続的に計画・実施してきた経験から、「新しい指導過程」を日常的な実践に取り入

れるための課題と感じられたことの2つ目は、子ども達が「楽しい」と感じる学習活動を継続させることの難しさであった。

安藤（2015）は、20年以上続き、現在も進行形である実践現場の教師達との協同検証・検討結果をもとに、「『バイパス』の設定（これが目玉！これなしに『全ての子』に生きる指導はない）」と語る。

本研究の1つ目の実践では、「『答えは一つじゃない！』と導くオリエンテーション・プリント」であり、「“体”を使って読む”，“本文の「中」を読む”，“本文の「外」を読む”の3通りの読み方に取り組む順序を生徒が選択出来るよう，“自分だけの学習計画を立て、その計画に沿って個別に学習を進める”こと」が、そのバイパスの役割をしていた。また、2つ目の実践では、「事前に行ったアンケートに基づいて『生徒の意見や希望が反映される学習活動』に取り組むことへの満足感と期待」であり、「本文全体を三分割し、それぞれの場面を班毎に責任を持って読み取り、発表していくという“活動的で、表現的で、協同的な学び”という授業タイトル」がバイパスであった。

「新しい指導過程」：「《乗せる》⇒《盛り上げる》⇒《個に還す》⇒《伝える》」が、最終的に《伝える》プロセスを踏むということは、他者に伝えることによって「読み」が深まると同時に、発表したことによる達成感や新たな気づきを生み出すことが期待されているからであろう。そうであるとするなら、ヴァリエーション豊かな「子ども達が『楽しい』と感じる学習活動を継続させること」＝「バイパス」開発の鍵は、安藤（2005c）の“《伝える》活動を工夫し続けること”，そのことの中にこそあるのではないだろうか。

VI. 引用文献

安藤修平（2005a），「V『指導案のどこが問題なのか』」，「授業への挑戦43『国語科指導案づくりの上達法』」，明治図書，pp.59-62.

安藤修平（2005b），「『今時の子ども』の特性」，『よみがえれ！テレビ脳っ子・ゲーム脳っ子－全ての子にことばの力を』，明治図書，pp.45-46.

安藤修平（2005c），「『言語脳』対応と『テレビ脳・ゲーム脳』対応の指導過程」，『よみがえれ！テレビ脳っ子・ゲーム脳っ子－全ての子にことばの力を』，明治図書，pp.149-152.

安藤修平（2015），「全ての生徒が、楽しく力をつけていくことのできる授業づくり」，2015年・第3

- 回札幌市立美香保中学校・校内研修会レジュメ,
pp.1-2.
- 尾木直樹 (2017), 「第4章『学びの場』はどうあるべきか」『取り残される日本の教育－わが子のために親が知っておくべきこと』, 講談社+α新書, pp.45-180.
- 横田普務・著／川島慶太・監修 (2016), 「MRIで解明!脳が変形してしまう危険な習慣－ゲーム, テレビの時間と脳の成長の遅れは比例する!?, 『2時間の学習効果が消える!やっちはいけない脳の習慣』, 青春新書インテリジェンス, pp.64-106.
- 菊地 一 (2005), 「“学習に入っていけない”生徒の『読み』の深化を促す学習過程」, 『札幌国語研究』, 第10号, 北海道教育大学国語国文学会・札幌, pp.63-72.
- 菊地 一 (2006), 「“活動的で, 表現的で, 協同的な”『読み』の学習」, 『札幌国語研究』, 第11号, 北海道教育大学国語国文学会・札幌, pp.13-26.
- ジェーン・ハーリー著／西村辨作・新見明夫編訳 (1992), 『減びゆく思考力－子どもたちの脳が変わる』, 大修館書店, pp.1-376. [Jane, M. Healy. (1990), *Endangered Minds – Why Our Children Don't Think*. (Simon and Schuster)]
- 福島 章 (2000), 「新人類と旧人類のパーソナリティ」, 『子どもの脳が危ない』, PHP新書, pp.177-179.
- 藤原久夫・監修 (1993), 「資料編【特色ある学習指導案集成】」, 『中学校国語教材研究大辞典』, 国語教育研究所, 明治図書, pp.694-871.