

小学校・中学校における読むこと・書くことの習得が困難な 児童・生徒に対する学習支援の方法についての研究

—多面的な見方・考え方を育む学習課題の開発—

佐藤 明宏 ・ 藤村 まや* ・ 伊佐 祐香子* ・ 木村 勇樹*
(香川大学教育学部教授) (附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松小学校)

片岡 重貴子** ・ 西吉 亮二** ・ 東 泰右** ・ 額田 淳子***
(附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属高松中学校)

一田 幸子*** ・ 田村 恭子**** ・ 木村 香織**** ・ 青井 香織*****
(附属高松中学校) (附属坂出中学校) (附属坂出中学校) (附属特別支援学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部
*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校
**762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校
***761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校
****762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校
*****762-0024 坂出市府中町綾坂889 香川大学教育学部附属特別支援学校

Research on How the Learning Support for Difficult Students Learn to Write and Read in Elementary and Junior High School : Development of the Educational Guidance which cherishes the Many-Sided View and Thinking Method

Akihiro Sato, Maya Fujimura*, Yukako Isa*, Yuki Kimura*,
Akiko Kataoka**, Ryoji Nisiyosi**, Yasuhiro Azuma**, Junko Nukada***,
Sachiiko Ichida***, Kyoko Tamura****, Kaori Kimura**** and Kaori Aoi*****

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

*Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017

**Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide, 762-0031

***Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082

****Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037

*****Affiliated School for Special Needs' Students in Kagawa University, Ayasaka 889 Fuchu-Cho, Sakaide 762-0024

要 旨 読み書きが苦手な児童・生徒は、友達と違った自分の意見を述べることを不安に感じている。一方で、児童・生徒の中には、授業の中での友達の出す考え方が多様すぎて正答、誤答が判明できないことから国語を難しい教科であると感じている者がいる。本来は国語こそ学校教育の中で児童・生徒の多面的な見方・考え方を育むことができる教科である。その多面性を有効に活用することによって、読み書きが苦手な児童・生徒を含めた子どもたち全員に深い学びを成立させることができる。本論文でその方法とそのため条件を明らかにした。

キーワード 多面的な見方・考え方 蓋然性 インクルーシブ

1 研究の目的

令和2年度から施行されている『小学校学習指導要領 特別の教科 道徳』において、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考えを深める学習を通して、道徳性を養うこと」が道徳教育の目標としてあげられている。国際化が進み、多文化共生の教育が進められている中でこの「多面的な見方・考え方を育む」ことは、各附属学校園で求められている重要課題である。国語科においても是非、取り組む必要がある。しかし、我々が研究対象としている読むこと・書くことの習得が困難な児童・生徒は、どちらかといえば、見方・考え方が固定的で柔軟性に欠ける部分がある。そのことが読み書きの力を阻害している部分も多い。そこで、本年は研究テーマとして、「多面的な見方・考え方を育む学習課題の開発」を設定し、研究に取り組むことにした。

一時間の国語科の授業の話し合いで、このように「多面的・多角的」な意見を交換できるのは、子どもにとっても教師にとっても楽しいものである。自分が教材文で読み取っていた読みとは全く異なった個性的な読みが出てくると、読みの世界が広がった気がする。ただ、そうやって出された「多面的・多角的な読み」や「個性的な読み」の全てが正しいということはいできない。もちろんそれぞれの読みが生まれた背景には、それなりの筋道や理由があるはずであり、その読みが生成されたプロセスは否定できない。しかしその読みを全て認めるといふわけにはいかない。

文章の解釈において、「正しい読み」と「個性的な読み」とが、場合によっては共存できないことがある。日々の国語科の授業の中で「○○君は、みんなと違って、そんな風に考えられたのだね。すごいね。」と個性的な意見を褒められても、その個性的な意見を○○君がテストで答えたときには×をつけられる。日常の授業の中では、個性的な考えと認められてもテストでは認められないというこの状況が問題なのである。もちろん、授業中の子どもの読みは、文章の表面をなぞっただけの浅いものになっていたり、文章のある部分だけに個性的に反応してしまったというバランスを欠いた解釈になってしまっているということがある。正しいのは教師の解釈であろうか。

田近洵一は、このことについて次のように述べている。

どんなに客観的・実証的に読んだとしても教師の〈読み〉が絶対だというわけにはいかない。研究者の〈読み〉がたえず塗りかえられてきたということは、ただ一つの正解の〈読み〉などというものがないことを物語っている。教師の〈読み〉はきわめて重要ではあるが、その点ではあくまで「私」の読みなのである。

たとえそれが絶対だとしても、すなわち、ただ一つの正解の〈読み〉というものがあり、教師の〈読み〉がそれであったとしても、それを到達点とし、すべての子どもの活動をそれに向けて合目的的に組織するということは、個に即した多様な意味発見の可能性を子どもから奪うことになるだろう。(田近洵一『読み手をそだてる—読者論から読書行為論へ』明治図書、1993年、138～139頁)

もちろん、教師の読みと子どもの読みとでは、その文章読解力や生活経験の差ゆえに解釈の深さにおいて大きな差があるだろう。しかし、だからといって正解として教師の読みを提示してそれをノートに書き取らせたとしても子どもの読みの力は育たない。田近の言うように子どもたちに「多様な意味発見のプロセス」をたどらせることが重要なのである。この多様な意味発見のプロセスをたどらせるということがすなわち「多面的な見方・考え方を育む」ということであると考える。

そこで我々研究グループでは、読むこと・書くことの習得が困難な児童・生徒に対して、子どもに主体的に多様な意味発見のプロセスをたどらせ、多面的な見方・考え方を育む学習課題の開発に取り組むことにした。

一時間の国語科の授業では、このように読みの個性や能力の差や生活経験の差や、読書経験の差によって多面的な解釈が飛び交い、ライブ感のある彩り豊かな授業になる。ただ、先に述べたような個性的な読みの交流が正しい読みにも必ずしもつながるとは限らない。個性的な読みを全て褒め、多面的な意見が出されたことを評価して終わるような授業だけでは、子どもは満足できない。このことについて佐藤佐敏は次のように述べている。

日々の授業で、「その解釈もありだね」「この解釈もありだね」といった〈読み〉の授業をしてい

ると、「結局、どう読めばいいの?」といった子どもの戸惑いが表出されることがある。「学力は高いのであるが国語の授業は嫌いだ」という子どもの多くは、こういったことを口にする。教壇に立つ中学校の国語教師の多くは、そういった子どもの不信感を日々感じ取っている。「どう読んでも良い」ではなく、「このように読んだ方が、読みの蓋然性は高まるよ」ということを子どもたちに提示できれば、多少ではあっても、国語嫌いの子どもたちを減少させることができる。(佐藤佐敏『思考力を高める授業』三省堂、2013年、47頁)

国語より数学や理科が好きだという中学校の生徒に理由を聞くと、「数学や理科は答えがはっきりしているけれど、国語は答えが一つではない。授業中いろいろな意見が出て褒められてもテストでは、正解を求めないといけない。更に、テストで間違いと言われて正解を教えてもらっても、どうしてその答えが正解で、自分の答えが間違っているのかが分からない。」と言う。そういう生徒に納得してもらうために「蓋然性の高さ」という考え方が重要になってくる。

佐藤佐敏は子どもたちに蓋然性の高い解釈を生み出させるために次のような授業展開を提案している。

- 1 解釈を選択式で提示する発問を行う。
- 2 選択式発問に対する〈根拠〉と〈理由〉をできるだけたくさん挙げる。
- 3 多くの子どもがたくさん〈解釈〉〈根拠〉〈理由〉のセットを教室で共有する(発言させる)。
- 4 それらすべての〈解釈〉〈根拠〉〈理由〉のセットを俯瞰させて、最も蓋然性の高い解釈を考える。
- 5 この課題で考えたことを基にして、自分の発見した〈作品の価値〉や、自分の感じた〈作品の魅力〉をまとめる。(佐藤佐敏『思考力を高める授業』三省堂、2013年、6～7頁)

佐藤佐敏は、選択式発問によって、たくさんの「多面的な見方・考え方」を引き出し、結果的に子どもの読みの力を育てているのである。

佐藤佐敏の実践を見ても分かるように、多面的な見方・考え方を子どもの側から生み出させるために重要なのが教師の発問である。

正解が明らかな簡単な発問、あるいはその逆に意見

を言えそうもない難しすぎる発問、教材文中に根拠や理由が見当たらない発問では、読みを深めることができない。

以上、多面的な見方・考え方を育む第一段階として、教師が答えがいくつかに分かれるような魅力的な発問を投げかける。そして、一つの文章から一つの解釈しか思いつかない子どもに、他の子どもの様々な解釈に触れさせて、多面的に解釈できることを経験させ、こんな見方・考え方もあるのだと読みの世界を「広げて」やるのである。第二段階としては、その多面的に広がった解釈を全部肯定するのではなく、それぞれの解釈の根拠と理由を検証し、解釈を「比較する」中で、より蓋然性が高い解釈に絞り込んでいくのである。そういう仮説検証により、子どもは自分にとって一番「納得できる」解釈にたどり着き、作品の価値や魅力をとらえることができるようになるのである。この「広げて比較し納得する」ことにより、深い読みの力を育てることができると考える。

2 研究の進め方

上記の考え方に則って次のような手順で研究を進めていく。

- ① 対象児童・生徒に対するスクリーニングテストによるアセスメント
- ② 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定
- ③ 発問から蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法
- ④ 子どもが自ら納得できた解釈を振り返る活動
- ⑤ 以上の多面的な見方・考え方の育成を目指した学習課題の開発の成果

以上の、①～⑤の観点に沿いながらそれぞれの研究交流を進めてきた。以下、各学校の研究の概要を紹介する。

なお、実践事例は、特別支援学校→小学校→中学校の順序で、そして小学校と中学校はそれぞれ学年の低い順序に掲載している。高松、坂出それぞれのクラスの呼称は、高松小学校が、緑組、白組、赤組(低学年は、別の呼び名)、坂出小学校が、東組、西組、中学校は高松、坂出ともに1組、2組、3組という数字のクラス名になっている。

3 小学校・中学校における読むこと・書くこと の習得の困難な児童・生徒に対する学習支援 の実践事例

特別支援学校による実践事例

中学部Dグループ 実践事例①

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属特別支援学校中学部令和2年度Dグループ（4名：1年生3名，2年生1名）

(2) 対象生徒A

広汎性発達障害。話の内容をイメージすることが難しい。聴覚音韻と音と文字，文と読取につまずきの疑い。

(3) 授業の実際

「かさこじぞう」の登場人物の行動をつかむことで、物語の情景や場面の様子，登場人物の心情理解を促した。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

誰が何をしたのかを文章中に空欄を設けることで思考できるようにした。「お地蔵様に〇〇をかぶせました。」では、挿絵を見て「タオル」や「帽子」と答えたり「お地蔵様は〇〇をもってきました。」では、「おもちゃ」や「大根」と答えたりと自身の生活場面を思い返して、知っている言葉を空欄に入れることができた。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

文章中の空欄の言葉を選択できるようにし、選択肢の中に誤答を入れておくことで、「お地蔵様はおもちゃを持ってきました。」よりも「お地蔵さまは食べ物を持ってきました。」の方が場面に合っていると気付くことができた。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

挿絵と文章を線でつなぐ活動をすることで、だれが何をした場面であるのかを視覚的に確認し、それぞれの場面の鍵になる単語も見付けることができた。

(4) 成果と課題

生徒Aは自分の好きな言葉を使って文を作っていたが、物語の中の言葉を理解することで挿絵に合う文を考えることができた。内容理解につなげるには、登場人物の立場に立って考えられるような手立てが必要である。

附属小学校による実践事例

小学校1年生 実践事例②

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校令和2年度1年そら組（27名：男子13名女子14名）

(2) 対象児童B

帰国子女のため日本語の語彙が少ない。語彙理解につまずきがあり、正しく読み書きすることが苦手である。

(3) 授業の実際

「いろいろなふね」の説明文を読み、書きぶりや観点の言葉に着目し、言葉や事柄同士を比較することで、説明されている順序を捉えた。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

学習課題を「どうして客船・フェリーボート・漁船・消防艇の順番で説明されているのか」と設定した。それぞれの船の役目・つくり・できることを読み取った上で、それぞれの船についての観点を比較し、つながりや書きぶりの違いを捉えた。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

客船・フェリーボートと漁船・消防艇の2つのグループに分けてからペアで考える時間を設定した。分類してから考えることで、事柄同士を比較しやすくし、順序が捉えやすくなった。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

順序について、気付いたことをクラス全体で伝え合う時間を設定した。B児は「たくさんの人を乗せる」という言葉から、役目の観点に着目して分類することができていた。

(4) 成果と課題

児童Bは、長い文章を読むことに抵抗があったが、事柄や観点ごとに重要な語句を選ぶようにしたこと、どこを読むと良いかやどの言葉を選べばいいかが分かるようになっていた。今後は、読み取ったことを活用できるように支援していきたい。

小学校1年生 実践事例③

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校令和2年度1年東組（35名：男子16名 女子19名）

(2) 対象児童C

単語理解，読み読解につまずきが見られる。課題に対して前向きに取り組めるが，個別支援が必要なこと

が多く、活動に時間がかかる。

(3) 授業の実際

絵本作家である豊田一彦の『あめですよ』について、登場人物になりきって音読するために、叙述と挿絵をつなぎながら場面の様子や登場人物の行動などを捉えていった。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

5連で構成されている『あめですよ』の文章について、連を並び替えながら、自分の一番好きな『あめですよ』を考えた。

② 解釈を絞り込むための比較の方法

自分が考えた連の並びについて、その並びにした理由を友達と話し合った。その後、作者が考えた連の並びの理由について考える中で、自分がもっていなかった視点に気付き、教材文のよさを捉えることができた。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

友達の考えや作者の思いを踏まえて、自分が一番好きな『あめですよ』の連の並びを再考した。導入時と終末時の考えを上下に並べたり、再考したの考えの理由を表出させたりすることで、自分の考えの変化や深まりに気付いていった。

(4) 成果と課題

児童Cは、始めは自分が好きな動物の順番に並べていたが、交流を通して、登場人物の体の大きさや言葉のリズムのよさ等にも気付くことができた。挿絵を手掛かりにしたり音読を聞き比べたりすることで、様々な連の並び方の文章を比較しながら、物語のよさに迫ることができた。自分の考えを言語化する手立てがもう少し必要だったと感じた。

小学校2年生 実践事例④

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校令和2年度2年東組(35名：男子20名 女子15名)

(2) 対象児童D

統語理解、読み読解及び書字につまずきが見られる。また、活動の見通しがもてないと不安になり、何度も質問をすることがある。

(3) 授業の実際

『名前を見てちょうだい』を音読劇にして発表するために、場面の様子に着目しながら登場人物の行動を具体的に想像し、想像したことを声や動きで表現していった。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

本文の叙述を基に、主人公のえっちゃんが大男に対して怒っている様子を多様に想像していった。

② 解釈を絞り込むための比較の方法

登場人物の行動について具体的に想像したことを付箋に書いて、グループで1枚のシート(拡大教材文)に集約する。考えとその理由について話し合う中で、自分の想像をより具体的なものにしていった。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

グループや全体での交流後に、自分の想像が広がった(=より具体的になった)と思う部分を音読劇の台本に加筆する時間を設けた。これにより、自分の考えの広がりや深まりを視覚的に捉えることができ、次時に向けてさらに意欲を高めていった。

(4) 成果と課題

児童Dは、始めは登場人物の行動について、何を考えてよいか分からず困っていたが、想像する時の観点や教師の助言を手掛かりに、自力解決に向かうことができた。また、考えを視覚的に比較できる支援を行ったが、話し合いの際に自分の考えをうまく言語化して伝えられるようにするための手立ても必要だと感じた。

小学校4年生 実践事例⑤

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校令和2年度4年白組(35名：男子18名女子17名)

(2) 対象生徒E

難聴の児童であり、話し合いの場面等で、なかなか自分の考えを形成することが難しい。学習意欲は大変高い。

(3) 授業の実際

文学作品の世界をより味わうために、物語の終わり方に着目し、冒頭場面の描写や出来事の展開の仕方と比較することで、物語の終わり方の効果について考える。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

学習課題を「終わり方が衝撃だったね。『平成狸合戦ぽんぽこ』でも同じように、衝撃を受けたよ。どうして衝撃を受けたのか、『世界一美しいぼくの村』で明らかにしよう。」と設定した。子どもたちの生活経験を問いの中に取り入れることで、学んだことを生活につなぐことができるようにした。

② 発問から蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

学校生活の中で、子ども全員の共通経験となる文学作品との出会いの場を設定する。出合う作品については、教材文に応じて、教師が意図的に選定する。また、映画を視聴する場合は字幕を表示する。

③ 子どもが自ら納得できた解釈を振り返る活動

教材文で毎時間学んだことが、自分の知っている物語の中にあるか、という視点でふり返りを記入する。特に「例えば」を使ったふり返りの記述は有効である。学んだことの一般化につなぐことができた。

(4) 成果と課題

児童Eは、自分の知っている文学作品と学んだことをつないで考えることで、物語の終わり方の効果について考えることができた。また、学校外の時間においても、自ら進んで文学作品に関わる姿が見られた。

小学校5年生 実践事例⑥

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出小学校令和2年度5年西組(35名：男子16名 女子18名)

(2) 対象児童F

単語理解、読解につまずきが見られる。しかし、課題に対して前向きに取り組むことができる。

(3) 授業の実際

『「弱いロボット」だからできること』等テクノロジー進歩に関する文章を読み、テクノロジーが進歩していくことに対する自分の考えを形成していった。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

文章を読んだことに基づいて、テクノロジーと人との関わりについて、筆者の考えに賛成か反対かの立場を決め、その理由となる自分の考えを多様に形成していった。

② 解釈を絞り込むための比較の方法

テクノロジーと人との関わりについての賛成か反対かの理由を話し合う。その際、どの文章に基づいてもった考えなのか、根拠となる叙述を明らかにして、話し合うようにした。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

要旨を捉えた上で、友達と考えを交流し、自分の考えを再考する場の設定を行った。

(4) 成果と課題

児童Fは『「弱いロボット」だからできること』の筆者、岡田美智男さんの考えに対して「なんとなく賛

成」という立場で、その理由も明確にもてなかったが、友達との交流を通して、人が自ら行動することの大切さを理解し、自分の考えを明確にしていった。

友達と話し合う際に、考えが拡散し過ぎないように、立場や考えのまとまりごとにグループを作ったり、話し合いの視点をより明確にしたりしておく必要があった。

小学校6年生 実践事例⑦

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松小学校令和2年度6年赤組(35名：男子19名女子16名)

(2) 対象児童G

学習意欲が乏しく、集中力が持続しない。統語理解につまずきが見られ、情報を整理し筋道立てて考えることも苦手である。しかし、聴覚音韻は優位で、他者との対話は比較的得意である。

(3) 授業の実際

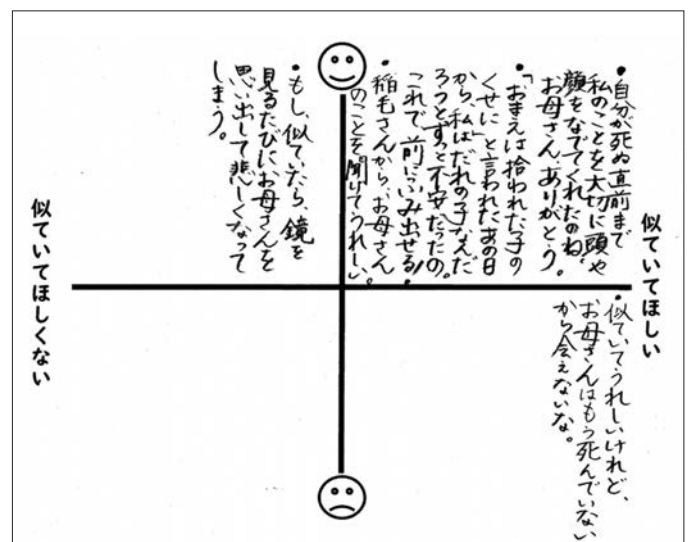
今西祐行の物語「ヒロシマのうた」で、人物の生き方や描かれ方に着目し、語句の使い方や表現の仕方を比較することで、作者の意図や表現の工夫を捉えた。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

「あたし、お母さんに似てますか?」と言ったヒロ子の真意は、「似ていてほしい」のか「似ていてほしくない」のかと設定した。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

「似ていてほしい」と「似ていてほしくない」を選んだ児童の理由や根拠を話し合う活動を設定した。四次元マトリクスを用いて想像したヒロ子の心情を分類し、視覚的に理解できるようにした。



③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

授業の最後に、自分が最も納得できた「解釈・理由」や自分の考えの変化について書く活動を行った。

(3) 成果と課題

児童Gは「似ていてほしくない」と考えた理由を挙げながら交流した後、「似ていてほしい」だと捉え直すことができた。

附属中学校による実践事例

中学校1年生 実践事例⑧

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校令和2年度1年2組(35名:男子16名女子19名)

(2) 対象生徒H

読み読解に問題が見られ、抽象的な表現や文学作品における心情描写を理解することを苦手としている。統語理解につまずきの疑いがみられる。

(3) 授業の実際

宮沢賢治「オツベルと象」において「オツベル」と「白象」の二人の間に起こった出来事を聴衆に語る「牛飼(語り手)」に注目し、より深く作品を味わうことをねらいとした。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

学習課題を「牛飼(語り手)は、オツベルと白象の結末を語るつもりだったのか。語るつもりはなかったのか」と設定し、本文中の叙述を手がかりに、語り手の心情を考えさせた。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

はじめは、「語るつもりはなかった」と答える生徒が多かったが、その生徒の多くは根拠と理由づけが曖昧であった。そこで、異なる意見をもつ他者と語り合いをする中で、自身の考え(共通点、相違点、疑問点等)を整理する場面を設定した。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

授業の最後には「最終意見文」として、自分の考えを記述させた。

(4) 成果と課題

どの解釈が、一番蓋然性が高いか、比較することで、生徒Hは自身の考えを見つめ直すことができたと思われる。しかし、蓋然性が高いかどうかの判断基準があいまいな生徒も多かったのが現状である。どのような基準で判断したか、その理由も含めて述べられるような手立てが必要である。

中学校2年生 実践事例⑨

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属坂出中学校令和2年度2年2組(35名:男子18名女子17名)

(2) 対象生徒I

言葉知識に問題を抱えており、言葉そのものを認識することはできるが、その奥にある言葉の印象の違いや他の言葉と結び付けて考えるなど、言語的知識の活用に問題がある。

(3) 授業の実際

杜甫「春望」において、作品の時代背景や作者の心情をより深く理解するために、「春」という季節が作品全体にもたらす効果について考え、言葉のもつ印象の違いに気づくことをねらいとした。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

学習課題を「タイトルは『春望』でなくてはだめか?『春望』でなくてもよいか?」と設定した。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

はじめは「春望」と書いているから「春」しかないと安易に考えている生徒が多かったが、詩の内容を根拠に「夏」「秋」「冬」と印象を比較してみると、「春」のもつ暖かさや前向きさ、再生のイメージや未来への希望などが作者の心情と重なるため、学習後はほとんどの生徒が「『春望』でなくてはならない」と考えが変化した。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

授業の最後に、他の季節と比較し、作品に対する自分の考えがどう変化したか書く活動を行った。

(4) 成果と課題

生徒Iは言葉のもつ印象の違いについて考えを深めることができた。しかし、根拠が明確ではなく、独自の読みに陥る危険もあるため、他の作品でも活用できる読みにするには、作品を根拠として考えるための更なる支援が必要である。

中学校2年生 実践事例⑩

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校令和2年度2年1組(35名:男子17名女子18名)

(2) 対象生徒J

統語理解につまずきの疑いが見られる。学習意欲に問題はないが、自分の考えを文章化することを苦手としている。

(3) 授業の実際

三浦哲郎の小説「盆土産」を読み深めさせるために、「中学1年生にお薦めシーンを紹介して『盆土産』の魅力伝える」という言語活動を設定した。比べ読みや友人の意見との比較を通して、作品を分析するために必要な視点の獲得や作者の表現の豊かさに気づくことを目指した。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

「盆土産」と向田邦子の「ごはん」とを比べ読みを行った。2つの作品は時代設定、主人公の年齢や家族間のやりとりという類似性が多く見られるため、相違性が際立って見える。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

ここでは、主人公の心情ではなく、親の思いがどのように描かれているかに重点を置いて考えさせた。複数の考え方に触れるだけでなく、本文のどの表現を根拠とし解釈に至ったかを確認させた。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

自分の考えを振り返り、再構成する際には、友人の考えを参考にしてもよいことを条件としたことで、自分の考えを残しつつ、説得力のある友人の意見を取り入れて考えを再構成している姿が見られた。

(4) 成果と課題

友人の意見を参考にしつつ自分の考えを再構成したことで、生徒Jは文章化する手がかりを交流活動から得ることができた。しかし、文章化する際に根拠を明確に示せないときもあり、内容だけでなく文章構成を考えることも含めた手立ての工夫が必要である。

中学校3年生 実践事例①

(1) 研究の対象

香川大学教育学部附属高松中学校令和2年度3年3組(35名:男子21名女子14名)

(2) 対象生徒K

視覚音韻に問題を抱えている。学習意欲が乏しく、集中力が持続しない。単語理解につまずきの疑いがある。

(3) 授業の実際

井上ひさしの小説「握手」を批評するために、特に人物の生き方や描かれ方に着目し、語句の用い方や表現の仕方を比較することで、作者の意図や表現の工夫を捉えた。

① 答えがいくつかに分かれる魅力的な学習課題の設定

学習課題を「別れの握手の場面でルロイ修道士が『痛

いですよ』と顔をしかめてみせたのは、わたしへの好意からか、不快感からか」と設定した。わたしとルロイが交わした3回の握手を時間軸に沿って整理した上で、過去と現在の場面同士のつながりや表現の違いを意識できるようにした。

② 蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法

生徒が最も興味をもった根拠は「顔をしかめた」と「顔をしかめてみせた」の言葉のニュアンスの違いだった。後者は、ルロイが重い病気ではないかと気付いたのであろう、わたしに「冗談っぽく見せて、教え子が悲しまないようにした」と捉え、不快感から好意に考えが変わった生徒もいた。

③ 自ら納得できた解釈を振り返る活動

授業の最後に、自分が最も納得できた・説得力のある「解釈・理由・根拠」や自分の考えの変化について書く活動を行った。

(4) 成果と課題

生徒Kは「好意」と考えた根拠と理由を挙げながら交流した後、ルロイとわたしの間にある思いを「感謝」から「愛情」だと捉え直すことができた。今後は、自ら作品の価値に気付けるような手立てが必要である。

4 研究の成果と課題

特別支援学校と小学校1年生から中学校3年生までの実践が出そろったので、「研究の進め方」で示した観点に沿って、それぞれの事例を列挙し、それぞれの成果を見ていきたい。

(1) アセスメントより

事例①広汎性発達障害(中学部)

事例②語彙の不足(小1)…帰国子女

事例③単語・読みの理解(小1)

事例④統語理解,書字(小2)

事例⑤自分の考えの形成(小4)…難聴

事例⑥単語・読みの理解(小5)

事例⑦統語理解,集中力不足(小6)

事例⑧統語理解,読解力(中1)

事例⑨言語的知識の不足(中2)

事例⑩統語理解(中2)

事例⑪単語理解,集中力不足(中3)…視覚音韻の問題

広汎性発達障害、難聴、視覚音韻といった生まれながらの原因を持っている児童・生徒、帰国子女といった環境的な要因から問題が起こっている児童など様々であるが、全般的に概観すると、単語を統合して文にしてその文を統合して読みを進めるといった読みを形

成していくプロセスに問題を持ち、かつその持続的な読みを進めて行くための集中力が不足していると言える。

(2) 答えがいくつか分かれる魅力的な学習課題の設定について

事例①文章中に空欄を設けて入れ替えさせる(中学部)

事例②観点の比較, 観点のつながり(小1) 事例③連を並び替えてお薦めを選択(小1)

事例④主人公の様子を多様に想像(小2)

事例⑤アニメや物語の終わり方の印象を問う。(小4)

事例⑥筆者の考えに賛成, 反対の立場を決め, 園理由を多様に出させる(小5)

事例⑦語句の使い方や表現の仕方を比較(小6)

事例⑧語り手の心情を想像する(中1)

事例⑨タイトルの是非を問う(中2)

事例⑩2つの作品の読み比べ(中2)

事例⑪語句の使い方, 表現の比較(中3)

多様な考えを生み出させるために, 空欄を用いたり, 並び替えてお薦めを決めさせたり, 特別支援学校や小学校低学年では, アクティビティーとしての活動の楽しさが重視されている。一方中学年以上, 特に中学校になると表現の比較からその根拠を求めていく中で多様な考えを引き出そうとするような言語に焦点化した実践が増えてきている。

(3) 発問から蓋然性の高い解釈に絞り込むための比較の方法について

事例①選択肢の中に誤答を用意しておいて考えさせる(中学部)

事例②2つのグループに分けてから, ペアで考えさせた。(小1)

事例③自分が考えた連の並びを友達の並びと比べさせた。(小1)

事例④拡大教材文にグループで付箋紙を貼り込んで理由を考えさせた。(小2)

事例⑤他の文学作品や映画と比較させた。(小4)

事例⑥テクノロジーと人との関わりについての賛否を問う。(小5)

事例⑦似ていて欲しいか欲しくないか二者択一の発問をし, その理由を問う。(小6)

事例⑧語り手が結末を語るつもりであったかなかったかを問う(中1)

事例⑨春夏秋冬を比較する。(中2)

事例⑩主人公の心情と親の思いを問う(中2)

事例⑪「顔をしかめた」と「顔をしかめてみせた」の

言葉のニュアンスの違い(中3)

全ての実践において, 出てきた多様な考え方を相矛盾する二つの考え方に絞り込み, 比較させ, その根拠を出させることによって, 思い込みではない, 深い読みを導き出すことができていた。その際, ペアやグループなどの学習形態を利用して反対意見を明確にできていた。

(4) 子ども自ら納得できた解釈を振り返ることについて

事例①挿絵と文章をつないで視覚的に振り返る(中学部)

事例②気づいたことをクラス全体に伝え合うことで振り返る。(小1)

事例③導入時と終末時の自分の考えを上下に並べて振り返る。(小1)

事例④台本に加筆することで自分の考えの広がりや深まりを振り返る。(小2)

事例⑤学んだことが, 自分の知っている物語の中にあるか振り返る。(小4)

事例⑥友達と考えを交流し, 自分の考えを再考する。(小5)

事例⑦自分が納得できた解釈・理由を書く。(小6)

事例⑧最終意見文を書かせる。(中1)

事例⑨作品に対する自分の考えがどう変化したか書く。(中2)

事例⑩友達の考えを取り入れて自分の考えを再構成する。(中2)

事例⑪自分が納得できた解釈・理由や自分の考え方の変化を書く。(中3)

振り返りの方法は, 大体において, 自分が書いたものを見直したり, 書き込んだりするという書く活動が中心になっている。その中で, 自分だけではなく友達の考えを組み入れたり, 友達の考えを評価して振り返るなど, 独りよがりではない客観的な振り返りが求められている。

(5) 全体のまとめと今後の課題

以上, 初めに「研究の進め方」で示した観点ごとに各実践を振り返ってみると, 学校種別や学年・発達段階などの差はあっても, それぞれの観点がそれぞれの実践において有効であったと言えるのではないだろうか。ただ, 今回これらの実践例をまとめてみて, この②から③は必ずしも学習過程の順番ではなく, ③によって解釈の根拠となる表現やその理由が複数出されて, さらに②のような新たな魅力的な複数の課題が生

まれたり、あるいは④の活動で友達の考えと自分の考えとを結びつけることで、③の蓋然性の高い解釈が生まれるなど、授業の中でのこれらの活動が相互に流動的に影響を及ぼしあっていることがあった。

①は最初に必要なことであるけれども、この②③④はあまり固定的に考えずに、児童・生徒の状況に応じて柔軟に対応していく必要があるということも明らかになったのである。

さらに「多面的多角的な考え方」を生み出す授業をするためには、前提条件として、その「多面的多角的な考え方」をする児童・生徒たちが認め合うような学級風土を形成する必要があることが分かった。

この学級風土ということに関して、「インクルーシブ」の考え方が参考になる。

稲田八穂はこのインクルーシブ教育について次のように述べている。

インクルーシブ教育において、「多様性」は重要なキーワードです。「包括的」や「包摂的」は、多様性を認めることに他ならないからです。教室には多様な子どもたちがいます。一人一人の子どもの多様性はもちろんですが、社会における多様性を認めていく教育そのものが求められています。つまり多種多様な考え方や思想、文化的背景を持つ人々が共生する社会を実現していく考え方です。(稲田八穂「インクルーシブ教育」『教育科学国語教育』No.854, 2021年2月, 74～75頁)

多面的な物の見方・考え方を育む授業は、「包括的」や「包摂的」を重視したインクルーシブな学級経営に支えられるということである。

原田大介は、この多様性を認め合うような学級風土をつくりあげるために教師に求められることについて次の三点をあげている。

- ①子どもたち同士の関係性を絶えず対等なものへと近づけること
- ②子どもたちと丁寧に接し、人との丁寧なかかわり方を率先して示していくこと
- ③子どもたちが互いに承認できる学習活動の場面を設定すること(原田大介『インクルーシブな国語科授業づくり』明治図書, 2017年, 47頁)

一人一人の友達と親密で対等な関係を持ち、その友達から出された「自分とは視点が違う考えや意

見」を尊重し、温かく受容し自分の意見を再構成していけるような、そういう学級風土の中でこそ、多面的な見方・考え方を育む国語の授業が成立するのである。そういう学級風土や学級環境の要因も考慮しながら、今後の研究を進めていきたい。

【引用文献】

- ・田近洵一『読み手をそだてる—読者論から読書行為論へ』明治図書, 1993年, 138～139頁
- ・佐藤佐敏『思考力を高める授業』三省堂, 2013年, 47頁
- ・稲田八穂「インクルーシブ教育」『教育科学国語教育』No.854, 2021年2月, 74～75頁
- ・原田大介『インクルーシブな国語科授業づくり』明治図書, 2017年, 47頁