

国語科を中心とした提言（成田 雅樹 先生）

今年度参観した授業のそれぞれについて、他校でも参考にできると考える点と、当該の授業に関連して考えておきたい事柄や別のアプローチなどを述べて、提言に代えさせていただきたい。

1. A小学校

4年生の「自分の考えを伝えるためには～組み立てを考えて書こう～」の授業を拝見した。説得力のある意見文を書くために、事例や体験を含めてどのように文章を組み立てたらよいか、文章構成を学ぶ授業であった。授業では、組み立ての違う二つの文章について、「段落の数」「繰り返し」「文のはじめ・文末表現」「問いかけの文」「段落の内容」を読み比べた。その後トークタイムを経て、学級全体で電子黒板を使ってよいところ（赤＝考え、緑＝理由、青＝事例または詳しい説明）を確認した。児童が書こうとしている題材は、「じっくり勉強するなら？」「ペットを飼うなら？」「スポーツで応援するなら？」などであった。

参考にしたい点は4点である。

- (1) 児童同士の交流の活動を通じて「よいところ」が共有される仕組みがあること。
- (2) 各自の考えが決まってから交流するのではなく、交流を通じて得た工夫を各自の文章に生かすための個人学習が設けられていたこと。
- (3) 構成の練り直しの思考に合うように、付箋を用意して操作できるようにしていたこと。
- (4) 付箋が内容別に色で区別されていたこと。

これからの国語の授業で考えていくべきことは、「言葉による見方・考え方」の働き方と育て方である。

単元の課題や見通しを持つ場面で、既習事項を想起することによって、本単元で働かせる「言葉による見方・考え方」を明らかにすべきと考える。例えば、3年生教材の「すがたをかえる大豆」の文章構成を思い出し、食品とその加工方法の事例は入れ替え可能な順番に述べられているのではなく、筆者の意図に添うように配置されていたことを確認する。そして、本単元の場合にも、文章構成は「一つ目の理由は～。二つ目の理由は～」というナンバリングを使うだけでなく、「自分の考えをもっともよく支える理由から配置するとよい」といった見方・考え方を働かせなければならないことに気づかせる。

2. B中学校

2年生の「表現を見つめて 走れメロス」の授業を拝見した。「メロスは勇者か？」という問いに答えるために読み、話し合う学習として展開された。単元末には生徒各人が「勇者論」を書くという計画であった。本時は、同じ考え（勇者か否か）の者同士で3～4人のグループを作り、根拠や理由を話し合う授業であった。グループには大きな台紙が一枚配られ、各自が3色（「考えの付箋：緑」「勇者らしくないメロスの根拠：水色」「勇者らしいメロスの根拠：ピンク」）の付箋に名前を書いて、台紙の周囲に貼っていった。台紙の色は、「勇者だ」と思うグループにはベージュが配られ、「勇者ではない」と思うグループにはモスグリーンが配られていた。その後付箋を整理して台紙の中央部に貼り直し、「共通のキーワード」をまとめた。この話合いの際、単語カード状の「ヒントカード」の束と「意見交流の手引き」が各グループに配られており、生徒は参考にしていた。また教師が机間指導を行って話合いを支援していた。「共通のキーワード」は、「裏切り者」「強い反発」「強い信念」「一途」「自信家」「正義」「勇敢」などであった。「共通のキーワード」をつくる過程では、生徒たちのボキャブラリーが総動員されており、互いに理解語彙を表現語彙にしていく学び合いの過程が見られた。

参考にしたい点は2点である。

- (1) 問いに対して「個人の考えを持つ」→次に考えが同じもの同士で「自説を補強する(本時)」→さらに考えが異なるもの同士で「自説を相対化する」という過程が踏まれていたこと。
- (2) 単元を貫く学習課題「メロスは勇者か？」を設定して、読みの方向を定めたこと。これからの国語の授業で考えていくべきことは、生徒が選ぶ立場や活動によって、学ぶ内容に差が生じないようにすることである。

「メロスは勇者か？」という、肯定か否定かの二者択一の回答を求めたわけであるが、どの立場の生徒にも、メロスの両面とその変化をとらえさせなければならないと思う。昨今、グループワークを行う授業をよく目にするが、グループによって学ぶ内容が異なり、「学びの偏差・偏在」を感じることもある。

3. C中学校

2年生の「君は『最後の晚餐』を知っているか」の授業を拝見した。教材の評論文を、筆者の書き方の「魅力」を探りながら読むというものであった。そのために、生徒達は教科書の巻末資料「説明的な文章を読むために」の9項目の着眼点を参照していた。項目は、①文章の種類、②題名、③段落、④構成、⑤中心部分と付加的部分、⑥事実と意見、⑦要約と要旨、⑧接続語と指示語、⑨語句や表現、である。グループごとに異なる項目を選び、40分間集中して「魅力」を探っていった。1グループは④⑤、2グループは⑦、3グループは⑥、4グループは③、5グループは④、6グループと7グループは⑨に取り組んでいた。

参考にしたい点は

- (1) 巻末資料を活用していて教材を読む際の着眼点があきらかにしていたこと。
- (2) グループで協働する場面があったこと。
- (3) 各グループが異なる着眼点で読み取ったことが全体で共有されていたこと。

これからの国語の授業で考えたいことは、クリティカル・リーディングの質を高めることである。

例えば4グループは、4段落は「最後の晚餐がかっこいいのはなぜか」という問いの段落で、16段落の「解剖学、遠近法、明暗の利用などの科学があることがかっこよさの要因だ」という解答の段落と対応するから、4段落と5段落は切れないと判断していた。一方、5グループは、1～4段落が序論で、5～16段落の本論と切れると考えていた。このような食い違いを巡ってみんなで議論することや「本論」をさらに分けていく際の意見の違いをぶつけ合うことで、さらなる読みを深めることにつながって行くであろう。また、生徒各人がまず「最後の晚餐」の鑑賞文を書き、これを教材の文章と比べることで、「魅力」だけでなく「疑問」も扱う、よりクリティカルな学習にすることも考えたい。

4. D中学校

3年生の「作られた『物語』を超えて」の授業を拝見した。教科書教材の文章(A)と、その筆者の山際寿一氏が書いた新聞掲載の論説文「作り手による『物語』多様な視点から解釈を」(B)を比べ読みする実践であった。論理展開を中心に、教材の文章と論説文と、両方の分かりやすい点とそのため工夫、分かりにくい点とその原因を検討させようという意図があるとのことであった。本時では、各グループから意見発表が続き、この間教師は黒板を左右に分けてAとBの特徴を板書した。その後教師はAとBの想定される読者に気づかせ、文章の分かりやすさの条件として「身近な例があること」「よけいな説明が省かれていること」「問題提起と主張があること」「人によって違うが、自分の体験や具体例を書くこと」「重要なことを簡潔に表現すること」などの意見を引き出した。そして、単元の最初に生徒がわかりやすい文章の条件として挙げた「文章量が少ない」「図・表・絵などがある」「専門用語が少ない」「漢字が少ない」「身近な題材である」「結論が明確」「序論・本論・結論に分けやすい」などと合わせて、自分が書くときに使うことを促して授業が終了した。

参考にしたい点は3点である。

- (1) 教材の文章を批判的に読んだこと。
- (2) そのために比較対象となる同じ筆者が書いた同一題材の文章を用意し、筆者の側に回って読むことを可能にして、文章を評価する読みを成立させたこと。
- (3) この過程で生徒が気づいた「説明的文章のわかりやすさ」を、自らが書く際に使うために、次時に文章を書く時間を設けたこと。

これからの国語の授業で考えたいことは、複数の文章の「比べ読み」の負担を軽減することである。

本実践のような高度な読みをさせることを考えると、AもBもやや内容が複雑で文章が長い。しかも2つの文章を読むことになるので情報過多になりやすい。小学校教材から、文章が短く内容も比較的単純明瞭であるものを選び、これを評価して読むという実践に替えることや、小学校教材で評価して読むことを経験してから中学校教材を読むというきめ細かい段階を踏むなど、学級の実態に応じて工夫していきたい。

また、生徒が見いだした「わかりやすい書き方」は、生徒がわかりにくいと評価した方の文章をリライトする時に活用することも考えられる。異なる題材の文章を書くとなると題材の決定や内容の収集から始めなければならず、負担が大きくなると考えられる。