

◇ 国語科

主体的な表現者に培う「読むこと」の学習指導

～表現のしぐみに着目した小中連携の試み～

栗田 稔生 所 浩子 森 知佐登

はじめに

国語科では、昨年度、「確かな学びを支える国語科学習の授業と評価」をテーマに、国語科の学習の中で行われる自己評価、相互評価と学び合い、国語科から見た小中連携について考えてきた。その成果として、「相互評価と自己評価、学び合いは、それぞれが密接につながっていること」「相互評価と自己評価を、小学校の段階で積極的に取り入れることは、中学校との連携につながる」と明らかになってきた。

また、PISAの学力調査で、「読解力」をつけることが今日的な課題となっているが、単に「読むこと」が問われているのではなく、「読むこと」の学習の積み重ねの中で、どう表現に活かす力を身につけていくのが求められる時代になっている。

それらの点を踏まえて、本年度のテーマを「主体的な表現者に培う読むことの学習指導～表現のしぐみに着目した小中連携の試み～」とし、次の2点から、研究していきたいと考えた。

- ① 表現に生きる「読むこと」の領域を考える。
- ② 小学校で相互評価・自己評価を確実に学習の中に取り入れるものとして、学び合いをより確かなものにする授業づくり。

①においては、自身の読みや表現に活かされる読みの力を身につけるために、作品の「表現のしぐみ」に着目する読みの積み重ねを考えていく。②においては、子どもたちが「表現のしぐみ」という観点をもって友だちと学習活動に取り組む中で、自分の学びを進めたり振り返ったりし、さらに学習を広げ深めていく授業について考えていく。

1. 「書くこと」の学習を通して見えた「読むこと」

昨年度は、小中の連携を「書くこと」から進めていった。小学生、中学生が書いた作文を分析することにより、「書くことの育ち」や発達をふまえた「文種の違い」を明らかにすることができた。

「書くこと」に丁寧に取り組んでいるうちに、自ずと考えさせられたのは、子どもたちが文章を書く活動、表現するということそのものに関してである。我々教師は、おおむね「自分が伝えたいことを適切に選び、相手意識をもって、大切なことを落とさないように表現を工夫して書く」ことをそれぞれの学年に合わせて指導している。そこで子どもたちは、これまでの学習で積み重ねてきた力や生活経験をもとに、「書くこと」に取り組むのであるが、のびのびと表現することを楽しんで書く子がいる一方で、思いはあってもどう書いたらいいのか分からなかったり、自分の表現であるのに「こんなことを書いて合っているのか」という、正解不正解の思いにしばられていたりする子がいるのも思い当たる児童の姿ではないだろうか。

本校では、そうした子どもたちに、書く力を無理なく自然に身につけていくために、自由ノートという、毎日の日記を全学年で取り組んでいる。そのため、書くことに対しては抵抗なく取り組んで、自分の考えや思いを表現し伝えようとする子どもたちが育ってきている。しかし、子どもたちが書いた文章を発達という視点から読んでいくと、積み重ねてきた学びの力を表現に活かすという点から、自分の思いと結びついた表現の力は、小学校・中学校を通して、どう育てていくことができるのかという課題が見えてきた。

そこで考えられるのは、子どもたちの表現に活かされてくる学びは、「読むこと」と密接に結びついているということである。自分の表現に活かしていけるような力につながる「読むこと」の学習とは、どんなものかということを考えていくこととする。

2. 主体的な表現者と読むこと

生活の中にある表現に目をやると、人は、「話すこと」「書くこと」をもとに、さまざまに自分の内にある思いや考えを外に向けて表現している。わたしたちは、時に意識し、時に無意識に、場・相手・テーマなどに合わせ、よりふさわしくより適切だと思われる表現を用いている「表現者」なのである。ここで問題なのは、何がよりふさわしく、何がより適切な表現なのかは、個々人が身につけてきた「国語」に大きく左右されるということである。

世代によっても、地域によっても、また家庭によってもその判断の基準であるところの「国語」は少しずつ変わってくるが、それゆえに、小学校の国語科では、どんな姿を、今そして未来の「表現者」としての子どもたちに求めていくのかを考えていきたい。

「主体的な表現者」

子どもたちに求めていく「表現者」像は、「主体的な表現者」である。自分の思いや考えを自己の外に向かって表していくときに、よりの確に、より効果的に伝えるために、自らの表現を自らが意図的に選択・工夫し、用いた表現の効果を考えながら吟味・運用していくのである。ここには、スキルとして身につけさせたい表現力という技術面と、もうひとつ「『表現者』としてどうあるべきか」という情意面があることを忘れてはならない。

「主体的な表現者」というときには、伝えたいものをもっている自分、伝えたいという思いのもてる自分が存在する。そこには、自分の思いや考えに自信をもち、自ら進んで人と関わろうとする心の在り様がある。と同時に、伝えたい相手を意識でき、伝えることでよりよいつながりを生み出そうとする思いが必要不可欠である。この二つの思いは、学習を通じて育んでいくことが重要である。自分の思いや考えを表現したときに、友だちや先生という他者から認められるというプラスの経験を持ちうる学習、他者に思いが伝わったときに、よりよいものが生まれてきたという喜び、実感のもてる学習。こうした学習の積み重ねがきちんとしたカリキュラムになり、実践されていることをもってはじめて、子どもたちが身につけてきた表現力が活かされ、伸ばされていく場の保障となり、真の「主体的な表現者」が育まれていくと考えている。

「主体的な表現者」と「読むこと」

子どもたちは友だちとかかわり合いながら、日々多くの感覚を磨き、大人の予想をこえてたくましく成長している。学習の中でも、自分を語る言葉、他者や周りの出来事を多角的に理解する助けともなる多様なものの見方・考え方・感じ方を身につけていく。国語においては、「主体的な表現者」としての子どもたちが、自分の表現に活かすことへつながる「読むこと」という点から、ものの方・考え方、感じ方を広げ、深められるような学習を考えていきたい。

子どもたちのものの見方・考え方、感じ方を広げ、深められるような学習のためには、教材を読みとる中で新しい気づきを生みだし、子どもたちが新たな思いをもつことができるような学習指導が必要となってくる。作品の中に自分が入り込み、一つ一つの言葉をていねいに読み、気持ちをじっくりと読み取る読みに加え、文章の構成や文体、表現、登場人物、エピソードなどが読み手に何を訴えかけているのか、書き手がかき方に入れた思い・意図は何なのか、文章全体を読むことを学習の中で意識させ、作品についての新しい気づきを生む「読むこと」につなげたい。

また、近年、生活の中で様々な存在する「読むこと」においては、必要に応じて書き手の意図に目を向け、内容を的確に読み取っていく力が求められていると感じている。

メディアの発達により、誰もがごく簡単に自分の文章を公にすることができるようになり、誰もがごく簡単にそれらを読むことが可能になった。そこには、ひと昔前のような活字に対する責任性が希薄で、読む側にとっての信憑性も薄く、場合によっては害になるものも存在している。また、写真やデータなどが多用された文章が増え、そこから受けるイメージや、「データがあるから信頼できる」という思い込みなどにより、読む側は自分の読みを左右されやすくなっている。

そうしたことにおいても、文章を読まされている読み手として、写真やデータも含めた文章全体

を読むという視点からの学習指導が必要となってきたと考える。

3. 「表現のしくみ」に着目する読み

「表現のしくみ」とは、文章の表現や構成と考えている。「表現のしくみ」に着目して読むことは、教材となる文章を「事実の中から、筆者によって意図的に切り取られ、加工された文章」としてとらえ、文章の構成や文体、表現、人物、設定など、様々な要素が、筆者の考えや思いを表現するために工夫されたものであるとして読んでいくことであると考えている。

教材文には、感性を豊かにして読み、人物の心情や主題を考え、作品を読んだときに起こる個々の体験の違いを大切に学習構成がふさわしいものがある一方で、文章全体を読み通し、新たな読みに気づく手がかりとして「表現のしくみ」に着目していく学習構成がふさわしいものと、それぞれのもつ特性がある。全ての教材を「表現のしくみ」を読みの視点として学ばせるというのではなく、確かな教材分析をした上で「表現のしくみ」を通しての読みに適している教材であれば、それを活かした学習を考えていくこととしたい。子ども自身が、自分で文章を読むときに、身につけてきた読みの視点をもとにして、作者の表現の工夫のおもしろさを感じ、文章を読み進めていく力をつけていくことをめざしたい。

また、この「読むこと」の学びで得た表現方法、発見した構造のおもしろさや表現のおもしろさは、子どもたち自身が、自分の表現においても、その効果を考えながら意図的に言葉を選択し運用していく表現力へとつながっていく。つまり、「表現のしくみ」に着目して文章を読むことができる力が身につけば、自らを主体的に表現できる人になっていくのだと考えている。

そこで、1年生の説明文教材「どうぶつのはな」を例に「表現のしくみ」に着目した教材分析を中心に考えてみる。

「どうぶつのはな」（東京書籍・1年上）の学習から

1年生の研究授業では、学習の構成の仮説を、「教材研究で教師が読み取った『表現のしくみ』を、1年生の6月という時期の子どもたちがどのように、また、どこまで見つけることができるのか」とした。まず、筆者である小宮山浩さんを、しっかりイメージできるように、顔写真や、勤務している動物園について紹介した。文章には、「書き手がおり、読み手に何かを伝えようとしていること」を意識しながら学習を進められるようにと願ったことである。

○「どうぶつのはな」における表現のしくみ

○冒頭文が「なぜ、このような書き方なのか」

1年生は、入門期の未分化な読み手である為、説明文・文学的文章といった区別でなく

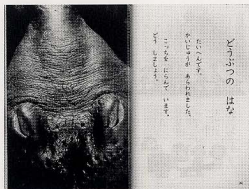
「たいへんです。かいじゅうが あらわれました。

こっちを にらんで います。どう しましょう。」という虚構体験で引き込む導入で、読み手を作品に引きつけている。

子どもたちは、実際に写真を見たときや冒頭文を読んだときの驚きや楽しさについて話し合い、「小宮山さんは、ぼくたちを楽しく読めるようにこんなくふうをしてくれた」という気づきを持つことができた。

○「べんり」をキーワードに読み取る

呼吸することを超えて、鼻ができる機能について話し合い、板書に整理していくと、「それぞれの動物の特徴がよくわかる」ということも実感できた。



教材文「どうぶつのはな」の冒頭ページ
(東京書籍1年・上)

○「なぜ、この順番なのか」

・動物の出でくる順番：呼吸→道具→多機能な道具

・写真の順番（カメラワーク）：鼻のアップ→体全体→鼻が機能しているところ

最後の「順番」に関わる点では、それぞれの動物の写真が「アップ（鼻）」「体全体」「鼻が機能しているところ」の組み合わせで出来ていることを発見することはほぼ全員できていた。しかし、例示された動物の登場の順番（かば⇒はりもぐら⇒ぞう）に関しては、「小宮山さんが好きな順に出した」「だんだんむずかしい使い方になっている」「ぞうだけ、使い方が2つ、写真も2つ」などの意見が出てきた。すべての子どもたちが、この点については、「例示される動物の鼻の機能が、だんだん複雑化していく」という観点には立てなかった。子どもたちの発達上、読み取りにくかったようである。

文章と写真を「順番」という視点から考え、筆者である小宮山さんの工夫を読み取っていった。第6時では、動物の写真の順番と、文章の順番が一目で分かる板書を工夫し、子どもたちは、筆者が読み手に分かりやすいように意図した表現のしぐみを楽しみながら探し、気づいていった。

この作品の学習がおわってから、類似した文章にあたった。「どうぶつ あし」（学校図書）という作品である。子どもたちは、「しつもの文、こたえの文を見つけたよ。」「写真がまた、あしと体と使っているところの繰り返しになっているよ」と学習した「表現のしぐみ」を手がかりに、楽しく読みすすめることができた。このように、写真を多用したその動物の特徴を説明した絵本に興味を持つ児童が増えたことも成果の一つと考えている。

4. 「学び合い」をより確かにする授業

本校国語科では、1時間の学習の中で、学び合う場面が必ずあるのが授業であると考えてきた。少人数での話し合いや、プレゼンテーションのような交流の中にある学び合いもあれば、そのような場の設定以外の、学びの過程に息づき、子どもたち一人一人の中に積み重ねられていく学び合いもある。学び合いの中では、子どもたち一人一人が、お互いの話にじっくりと耳を傾け、友だちの素直な疑問やつぶやきからも学んでいくような、言葉を大切に時間をもちたい。指導者には、子どもたちが、ただ自分の感じたことを羅列的に発表し合ったり、友だちの発表に自分の思いを重ねることなく聞き流してしまったりするのではなく、より深まりのある読みにつながっていくように、子どもの思いによりそって、発言をつないでいくことが必要とされる。

「読むこと」における「学び合い」

「読むこと」においても単に「表現のしぐみ」を教師が教え込むのではなく、文章の叙述に即して丁寧に読み取った子ども自身の読みを大切に、子ども同士がお互いの読みを認め合い、きちんと根拠のある意見でお互いの読みを深めていく「学び合い」の場を必ず取り入れて、授業を構成して行くことを目指したい。この学び合いをより確かなものにするために必要なのは、子どもたちが、観点を明確に意識して、自分の学びに対してきちんと自己評価ができてきていることである。その自己評価は、当然、低中高学年の発達をふまえた観点に基づくものであり、次の目標をもつためのものとなっていることが大切である。その上で友だちと交流するから、友だちの思いや考えを捉える視点もぶれないし、よりよいものに向かって、確かな学び合いができると思う。

「表現のしぐみ」に着目して学び合いを深める授業

読み取った「表現のしぐみ」が学び合いの質にどう関わっていくのかを考えると、「表現のしぐみ」に着目することを学んできた子どもたちは、高学年では、一つの教材を、身につけてきた複数の読みの視点の中から選択して読んでいくこともできてくる。教材は一つであっても、子どもたち一人ひとりの読みの道筋は、多様なものになるので、例えば文章構成をどう捉えたか、中心人物を

子どもたちは、「台詞の繰り返しがおもしろい」「木かげがどんどのびている」「初めはえらそうな地主が、最後には困らされている」など、文章の構成や表現からそのおもしろさを感じていた。

そこで、そうしたお話のしぐみを意識して、文章を全体として読み取ることを通して、「繰り返しの中で変化していているもの」や「反対になっているもの（対比）」にも気づき、お話をより広い視点から、より深く読み味わうことができた。

○お話から読み取った表現のしぐみを観点として、友だちの読みから学び合う

「木かげにごろり」を学んだ中で見つけてきた「繰り返し」「変わっていくもの・こと」「反対になっているもの・こと」を視点に、いろいろな民話を読んで、おもしろさを自分で発見していく学習に取り組んだ。読む視点をきちんともっていたので、「自分がおもしろいと感じたことは、お話の中でどう書かれていた部分だったのか」ということを、より文章に振り返り、叙述に即して考えることになった。

自分の読みをしっかりともった上で、友だちと交流すれば、友だちの紹介してくれた民話や昔話を読むときにも、自分の読みの経験が自ずと生かされてくる。

ただ友だちの紹介を受け止めるだけでなく、「ぼくは、くりかえしもあったと思います。どんなくりかえしかというと、何回もとうめいになっているところがそう思うよ（ひこいちばなし）や「(略)小さいほうのつづらは、金とかぎんが入って、大きいほうは、ばけものが入ってたから、そこも反対になっていておもしろいよ。」(したきり すずめ) などと、子どもたちの中で、より具体的に読みの視点が広がり、考えや感想が深まる学び合いになった。

5. 本年度の小中連携について

本年度、中学校 1 年生の国語科で「聞き書き」の単元の前に「書くこと」「話すこと・聞くこと」に関して、小学校でどのように学んだかアンケートが行われた。「書くこと」に関する 2 項目では、次のような回答の傾向が見られた。

「小学校でどのような作文を書いたか」…卒業文集で修学旅行・林間学校、運動会、音楽会、遠足、読書感想文などに偏る。

「小学校で学んだ『書く』ための技術や方法」…主に 5W1H、序論・本論・結論、起承転結、原稿用紙の使い方、新聞の書き方が回答の中心となっている。

作文＝行事作文という意識が高い。逆を言えば、小学校で、様々な設定・文種で書かせていても、そうした学習への意識が薄れているか、意識されないままであるのではないか。意図的な活用のできる学習場面が少なく、「読むこと」で身につけてきた論理的思考に結びつくような表現力を活かせることなく、中学校に上がっているのではないか。そこには、他教科の広く基礎基本となっている国語科として、他教科の「読解力」との結びつきや有り様も視野に入れて考える必要性も見えてくる。

学習の積み重ねはあるにもかかわらず、子どもたちの中で、自分の表現に活かされるものとして意識化されないままに学んできている。学習の観点が意識化されていないので、実際に自分自身の「読むこと」「話すこと・聞くこと」「書くこと」に意図的に用いるのには力として不十分な状態であるのではないかと考えている。

そこで、大きくは以下のような観点で、学びを積み重ねる必要があるのではないかと考えた。

まず、低学年では、基本的な読むこと・書くことを十分に楽しみ、「問い-答え」「繰り返し」といった文の型を知っていくこと。

中学年では、基本的な言語の知識・技能を身につけ、文字ばなれをさせないこと。その上で「対比・類比」「原因→結果」等の多様な文の型を学び、何かを読むあるいは表現するときに、意図的に用いることのできる表現のしぐみを積み上げること。「こういう読みをしたら、こんなおもしろ

さに気がついた」となる学びがあるよう、表現のしくみを考え、発見する場面を単元・学習に位置づけていきたい。小学校の3年生ぐらいからは、書くときには「この書き方を用いることで、相手にきちんと伝わるか」自分自身を振り返る活動をさせ、高学年の学習へとつなげたい。

高学年では、積み上げると同時に、積み上げてきた表現のしくみの理解を深め、自分の表現にも用いるような学習で、しっかり意識化していく。この意識化された力は、中学校前半でより具体的に相手を意識して活用され、さらに意識化して積み上げられていく。中学校の後半では、表現のしくみという視点が意図的に用いられ、自分の読みや表現において、内容を吟味しながら組み立てていく力へとつながると考える。

こうした読みの力が身についていく過程は、相互に重なり合っており、作品・教材によって段階を進めたり、戻ったりする中で学ばれていくものである。

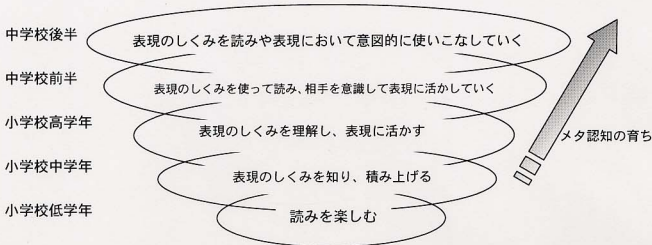


図1 表現のしくみに着目した読みの力が身についていく過程

小中連携をふまえた学びには、「自分はどのような学び手（読み手、書き手、話し手、聞き手）であり、将来どのような学び手に成長したいか」という自分自身に対する現在のふりかえりと、未来への展望がきちんとあるのかという、学習者の自立の有り様が問われる。ここには、自己を客観的に捉えるメタ認知的な能力、自己の言語の理解・表現の能力を客観的に捉えるメタ国語能力の育ちも関連してくる。一般に、自分自身はどういった読み手であり書き手であるかというような、自己をメタ的に捉えることは、小学校の5・6年から本格的に始まると考えられている。

読みの具体例として、どんな力が身につけばいいのかは、本年度の実践をもとにさらに研究を進めていきたい。着目していく表現のしくみは、教材によっても、子どもの育ちによっても異なるであろうし、そこに小中の連携を見ることができると考える。