

平成17年度岩手県立総合教育センター

中学校国語科における
確かな「読むこと」の力を育む指導に関する研究
- 論理的な思考を促す学習指導の展開をとおして -

(第1年次)

研究協力校
花巻市立石鳥谷中学校

岩手県立総合教育センター
教科領域教育室
千田博之

< 目 次 >

研究の目的	1
研究の仮説	1
研究の年次計画	1
本年度の研究内容与方法	1
1 目標	1
2 内容与方法	2
3 研究協力校	2
研究結果の分析と考察	2
1 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導についての基本的な考え方	2
(1) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育むことのとらえ	2
(2) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導についての基本的な考え方	5
2 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想	6
(1) 「個人思考」の場面と「集団思考」の場면을効果的に組み込んだ指導過程について	6
(2) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想図	8
3 論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案	8
(1) 試案作成の手順	8
(2) 「読みの目的」を明確にもたせるための「読むこと」の指導事項の焦点化	10
(3) 単位時間の指導計画の作成	10
(4) 論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案	13
研究のまとめ	14
1 研究の成果	14
2 今後の課題	14

[おわりに]

【引用文献】

【参考文献・参考Webページ】

研究の目的

今、国語教育の基盤ともいべき「読むこと」の学習指導が大きな課題とされている。事実、各種国際学力調査結果等の「読解力の低下」や本県の学習定着度状況調査結果の「『読むこと』領域の落ち込み」は明白である。また、研修講座では「文学的文章の詳細な読解偏重の是正」(学習指導要領)にかかわる「読むこと」の学習指導改善への戸惑いの声が寄せられる。

この状況は、大幅な時数削減、「文学的文章の読解偏重の是正」からくる読解指導への曲解、『情報収集として』『表現活用のため』といった新しい「読むこと」の学習活動への質的転換の遅れなどが融合して、文章を読ませない(読ませられない)「読むこと」の授業を生み出し、一方では、相変わらずの読解偏重と行き過ぎた精読主義の横行を許していることが要因として挙げられる。今求められるのは、「何のために、何を、どのように、どの程度」読むのかという「読むこと」の目的を明確にし、それを前提として巧みに構成された文章や言語の論理と生徒の内面の論理を向き合わせることをとおして、考えさせたり、想像させたりする学習指導の展開であるとする。

そこで、本研究においては、一義的で解釈中心の「読むこと」の指導ではなく、読み手である生徒自身が読みの目的を明らかにして、叙述の確かさや巧みさなどに接し、それと自分とのかかわりの中で論理的に思考する「読むこと」の学習活動について考える。そして、思考を促す発問の在り方と構成を明らかにし、自分とのかかわりの中で認識、判断、想像していく「個人思考」の場面と、その結果を他と磨き練り合う「集団思考」の場면을効果的に組み込んだ指導過程を展開することをとおして、生徒の確かな「読むこと」の力の育成を図りたいと考える。

研究の仮説

「読むこと」の授業において、生徒自身が読みの目的を明らかにして、指導者の思考を促す発問によって自分の言葉で考え、話し合いをとおして考えの筋道を明らかにする指導過程を展開すれば、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育むことができるであろう。

研究の年次計画

この研究は、平成17年度から18年度にわたる2年次研究である。

第1年次(平成17年度)

中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する研究の基本的な考え方の検討、基本構想の立案と論理的な思考を促す学習指導の具体的な手だてを盛り込んだ試案の作成を行う。

第2年次(平成18年度)

論理的な思考を促す学習指導の試案に基づく授業実践を行い、その分析・考察をとおして中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する研究のまとめを行う。

本年度の研究内容と方法

1 目標

中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する研究の基本的な考え方を検討し、その基本構想を立案する。また、それに基づいて論理的な思考を促す学習指導の具体的な手だてを盛り込んだ試案の作成を行う。

2 内容与方法

- (1) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本的な考え方の検討(文献法)

主題に関わる先行研究や文献により、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育むために論理的な思考を促す学習指導を行う意義を明らかにし、基本的な考え方を検討する。

- (2) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想の立案(文献法)

中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本的な考え方に基づき、論理的な思考を促す学習指導の視点を明らかにし、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想を立案する。

- (3) 論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案の作成(文献法)

中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想に基づき、論理的な思考を促す学習指導の具体的な手だてを盛り込んだ試案を作成する。

3 研究協力校

花巻市立石鳥谷中学校

研究結果の分析と考察

1 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導についての基本的な考え方

- (1) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育むことのとらえ

ア 中学校国語科における確かな「読むこと」の力とは

平成10年7月の教育課程審議会答申による学習指導要領改善の基本方針において、国語科でも、「社会生活に必要な言語能力の育成を重視する」という観点から、以下の能力や態度の育成を重視することが示された。

自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力	「話す力・聞く力」
目的や場面に応じて適切に表現する能力	「書く力」
目的に応じた確に読み取る能力や読書に親しむ態度	「読む力」

は主として「話すこと・聞くこと」、は主として「書くこと」、は主として「読むこと」と、それぞれの育成すべき能力や態度と領域の重点が対応している形となっている。さらに、「国語科の目標の改善」として、「適切に表現する能力」を重視する点から、の育成の重視とともに、表現力と密接な関係にある思考力や想像力が必要なことを指摘している。

しかし、これら三つの能力の育成は、各領域ごとの調和的な指導をとおして行うものであるとしており、「読むこと」の指導においても「自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力」や「目的や場面に応じて適切に表現する能力」の育成が図られなければならない。つまり、「読むこと」の力を確かに育むとは、「読むこと」の能力＝読む力の育成を「話す力・聞く力」、「書く力」の育成と併せて行っていくことが必要であると考えられる。

また、文部科学省は平成16年文化審議会答申の「これからの時代に求められる国語力について」において、国語力の中核をなす領域として以下の四つの力を挙げている。

【考える力】	分析力、論理構築力などを含む論理的思考力
【感じる力】	相手の気持ちや文学作品の内容・表現などを感じ取ったり感動したりできる情緒力
【想像する力】	現実には存在していない事柄などを推し量り、頭の中でそのイメージを自由に思い描くことのできる力

これらは、言語を中心とした情報を「処理・操作する能力」であり、この四つの力を具体的な言語活動として発現させたものが、「話す」「聞く」「読む」「書く」という行為であるとしている。つまり、確かな「読むこと」の力を育むためには、上記の四つの力を組み合わせて育んでいくことが必要であると考えられる。

以上のことから本研究における確かな「読むこと」の力を、「目的に応じて文章を読み、獲得した情報から自分の考えをもち、それを相手や場面に応じて適切に表すことをとおして内容的に読み取る力」とし、この力を高めていくことが、「読書を自己の向上や生活に役立てていこうとする態度」の向上にもつながっていくととらえる。

イ 中学校国語科における「読むこと」の指導の現状

(ア) 「読むこと」の指導改善の必要性

2003年に行われたOECDの学習到達度調査（PISA）の結果、文部科学省では「テキストの解釈、熟考、評価及び自由記述に課題がある」としており、国語科教育において読解力をいかに育成していくか、ということが今日的な課題として挙げられている。そこで文部科学省は、「読解力低下の改善の方向」の中で、「目的を明確にした指導」、「テキストを理解するだけでなく自分の考えを持たせる指導」、ということ国語を中心として取り組む必要があるとしている。また、本県教育委員会の平成15・16年度学習定着度状況調査結果報告書によると、国語科全体の状況「読むこと」について、「文章を詳細に読み取らせる指導だけでなく、目的に応じて概括的に読み取らせたり、必要な情報を選択して読み取らせたりする指導が必要である。その際、文章の構成や展開と主題や要旨との論理的な関連を踏まえて文章を理解させる指導が必要である。」ことを2年続けて指摘している。そして、「筆者の論理の展開や人物の心情の変化をとらえさせる」、「内容について日常生活と関連付けて考えさせたり、自分の考えを持たせたりする」、「文章全体の構成、論理の展開を読み取らせる」といった指導の工夫・改善の必要なポイントを具体的に示し、「読むこと」の指導改善を一層求めていることが明らかとなっている。

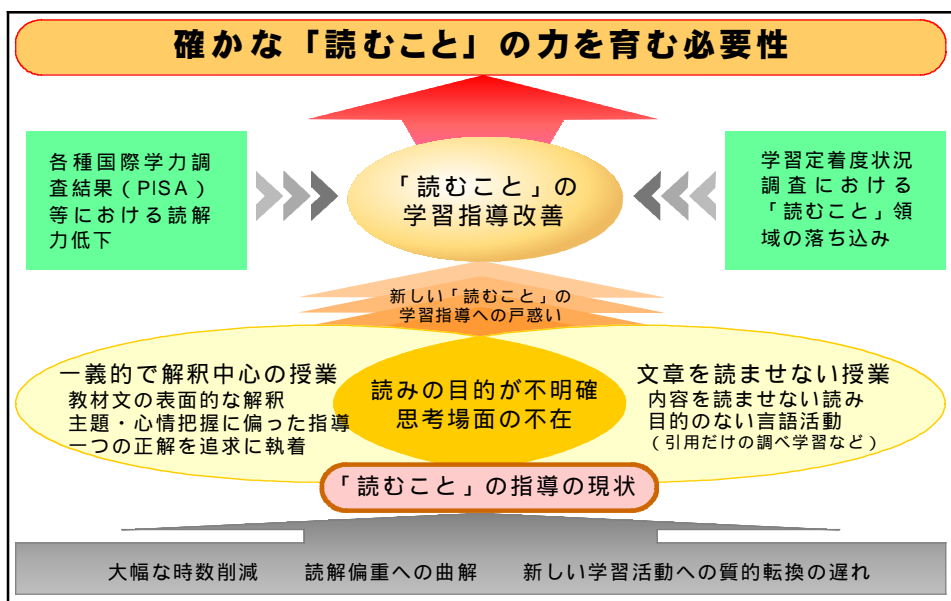
(イ) 「読むこと」の指導の現状

「読むこと」の指導改善が求められている要因として、今までの「読むこと」の授業が一義的で解釈中心のものが多かったことが考えられる。井上（1999）は「ただその作品を読み取るための一定の読解力を育成することに集中していたことが、一つの偏りだった」と述べている。つまり、授業において、主題や要旨のとらえによって獲得した読む力は、その作品を読解するための力であり、他の作品の読みに生かせないことが多いということである。特に文学的な文章にあっては、指導者が教材研究をしてとらえた心情把握による主題を長時間かけて精読し、一問一答形式や一方的な説明形式で一つの正解に導いていくといった偏った授業が多く、結果として「読むこと」の力が育成されていなかったということになる。

また、「文学的な文章の詳細な読解偏重の是正」を受けて、新しい読みの学習活動が取り込まれてきた。その中で、相澤（2004）は「初めに、二、三名の生徒が指名音読するだけ」で、「何かにつけてグループ学習が導入されたり、少人数での学習が行われたり」して「公開授業では、調べたことの個々の生徒やグループでの発表活動も少なくない」とする、「文章を読ませない授業」が行われているということを挙げている。このような授業では、生徒の読みというよりも調べた情報をまるごと引用して発表するだけの活動が多く、これも結果として「読むこと」の力が育まれていないということになる。

さらにどちらの授業にも共通することは、教材を「何のために」読むのかという目的が明確になっていないため、授業が指導者の一方的な指示に従って進められ、結果、生徒の取組が受動的なものになっていることである。しかも、生徒が授業の中で思考する場面の設定が少ないために、思考することによって高められる能力も身に付けられないことが考えられる。

以上のことから、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む必要性を



【図1】中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む必要性

ウ 中学校国語科における確かな「読むこと」の力が育まれた姿とは

中学校国語科において確かな「読むこと」の力は、生徒が主体的に文章を読むことから育まれるものであると考える。主体的に文章を読むとは、生徒自身が読みの目的を明らかにして文章を読むことである。生徒は読みの目的を明らかにしていることで、その学習でどのような読みをしていくかということを知覚して学習活動に取り組んでいくことができるようになる。

また、学習にかかわらず読む行為とは、書かれている内容を理解しつつ、自分の思いや考えをめぐらせながら行うことである。しかし、これは無意識の中でのことであり、漫然と過ぎ去っていくものでもある。この漠然ともっていた文章に対する自分の考えを、書かれている文章を根拠としながらも、自分の言葉で表すようにしていく。生徒は文章に対する自分の考えを導き出すことをとおして、考える力を高め、「読むこと」の力を育むことにつなげていくことができる。

ところが、自らの思考をとおして表された考えは、思考した本人にとって「筋道がとって分かりやすい」ものであるが、他者からすると「分かりづらい」ものであったり、「違う」ものであったりする場合がある。そこで、個人の思考によって導き出された考えを、集団での話し合いという磨き合い、練り合いの場をとす。話し合いの場で互いの考えの共通点や相違点等に気づき、補足・修正して自分の考えを筋道立てて、誰でも分かりやすいと感じるものにする。つまり、集団思考の場面を設定することで、個人の思考をより論理的なものに高めることができ、個々の読みを深め、「読むこと」の力をより確かなもの

にすることができる。以上のことから、本研究の中学校国語科における確かな「読むこと」の力の構成要素と確かな「読むこと」の力が育まれた姿を【表1】のように表すこととする。

【表1】確かな「読むこと」の力の構成要素と育まれた姿

構成要素	確かな「読むこと」の力が育まれた姿
主体的に文章を読んでいく力	・読みの目的を明確に持ち、目的に沿って文章を読み進めている
自分の言葉で考えを表す力	・文章を根拠にして、自分の考えを自分の言葉で表している
考えを筋道立てる力	・自分の考えを話し合いをとおして、筋道がとるように補足・修正している

(2) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導についての基本的な考え方

ア 論理的な思考を促す学習指導の展開についての基本的な考え方

(ア) 生徒自身が読みの目的を明確にもつとは

生徒自身が読みの目的を明らかにして「読むこと」の学習活動を進めていくためには、指導者とその単元や教材において育てたいと考える「読むこと」の指導事項を焦点化し、教材を「何のために」読ませるのかという「読むこと」指導の目的を明確にしていることが必要になる。それは単元や教材の指導目標に、学習指導要領における「読むこと」の指導事項を具体化していることである。そこで、既習内容と併せて考え、明確にした「読みの目的」を指導計画に明示し、さらに生徒にも教材の学習のねらいとして示す。そうすることによって、生徒は読みの目的に従って文章をどう読んでいくか、といった読む方法を自覚し、見通しをもった読みをしていくことができると考える。

(イ) 確かな「読むこと」の力を育む指導において論理的な思考を促すことのとらえ

「読むこと」の指導において思考するとは

「思考」の辞書的な意味は「考えること」とあり、「思考を必要とするとき」というのは、「問題に直面し、新たな解決の手段を導き出すとき」で、このときの心の働きそのものが「思考」である。

「読むこと」の指導における「思考」とは、授業での課題や指導者の様々な指示等に対して行われる行為であり、あらゆるものがその行為に含まれる。また、文化審議会答申にある「考える力＝思考力」の育成について、吉田（2003）は「教師が『考えざるを得ない』『考えないではいられない』場面・状況をいかにつくり出すことができるか」ということが指導者にとっての必然であると示している。

そこで、本研究における「思考」を、生徒が指導者の思考を促す発問を受けて、「自分の考え」をもつための行為とする。単に文章の記述の中から答えを抜き出すのではなく、「なぜ」、「どうして」と考え、文章中に表れている文や言葉を根拠としながらも、自らの言葉で考え、答えを導き出そうとすることであり、その行為によって思考力が高められていくものとする。

本研究において論理的な思考を促すとは

文化審議会答申では、「国語科教育で育てる大切な能力」の一つ「考える力」を「論理的思考力」とし、その育成の具体的な方法として「自分の考えや意見を述べる機会を多く設けること」としている。「論理的」の辞書上の意味は「論理にかなっているさま」であり、先行研究においても入部（2000）は、「書き手あるいは話し手自らが語る言葉ではなくて、読み手や聞き手の『なるほど分かりやすい』という判断を得てはじめて賞される言葉である」と述べ、長崎（2000）は、「相手に伝え、理解されること」と述べている。つまり「論理にかなっている」とは、受け手が「筋道がとおって分かりやすい」と感じるさまであり、そう感じる者が多いほど、客観性をもって「論理的だ」と受け入れられることになる。また、井上（1989）は、「論理的思考」を「筋道のとあった思考、つまりある文章や話が論証の形式を整えていること」と述べている。

そこで、本研究における「論理的な思考」を、「筋道がとおって分かりやすい考えを表すこと」とし、生徒個人の思考による考えを、話し合いという集団思考の場によって筋道をとおすことが、論理的な思考を促すことに最も有効であると考えられる。

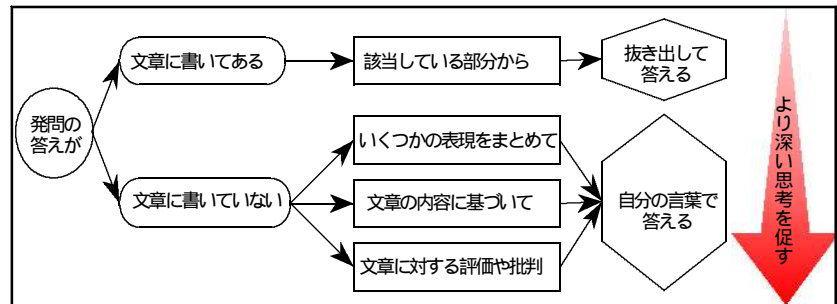
(ウ) 思考を促す発問の在り方についての基本的な考え方

「読むこと」の学習における発問は、相澤(2003)による「『確認させるための発問』と『考えさせるための発問』」や、吉田(2003)による「『確認発問』と『思考発問』」など、大きく二つに分けられることが多い。「確認させるための発問」とは、文章中に「書いてあること」を抜き出して答えさせる、つまり文章を読めば答えられる発問であり、抜き出した段階で生徒の思考はそこで途切れてしまうものである。生徒の思考をより促していくためには、「考えさせるための発問」のように答えが文章中に「書いていないこと」を問う発問が有効であるとするものである。つまり生徒は、答えが文章中に「書いていないこと」を問われることで戸惑いを感じ、書かれている文章を手がかりとしながらも、自分の言葉で答えを導き出そうとするようになるのである。

また、井上(2005)は、読みの授業における発問を「知識に関する発問(書いてあることを読む)」「解釈に関する発問(内容を理解する)」「評価・批判に関する発問(文章を評価・批判する)」と分類している。これらのことから、読みの授業では、「書いてあることが読めて() 何を言っているかなどの内容を理解し() 文章に対する評価・批判をする()」という読みの段階があり、読みに応じた思考の過程と発問の関係を明らかにしている。

これらを受けて、発問によって思考を促すとは、文章中に「書いてあること」「書いていないこと」

を問われることで、文章の内容の理解やそれに基づいて文章を評価・批判していくことであると考え、発問によって促される生徒の思考の様子を【図2】に



【図2】発問によって促される生徒の思考

示すこととする。

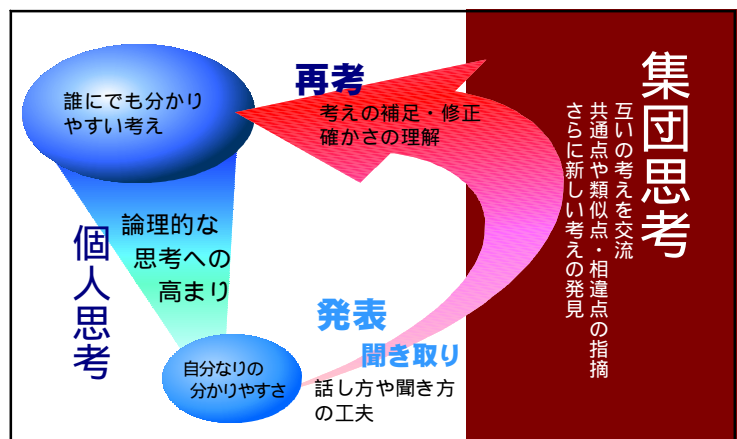
2 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想

(1) 「個人思考」の場面と「集団思考」の場면을効果的に組み込んだ指導過程について

ア 「個人思考」の場面と「集団思考」の場면을効果的に組み込んだ指導過程とは

「集団思考」の場をとおすことで、「個人思考」が論理的なものへと高まる様子を【図3】に示す。

安藤(1999)によると「課題や発問に対して、自分なりの答えを見いだす。そのままでは個はそのままである。この個性的な追求を出し合い、ぶつけ合うことによって、自分の判断を再考し、次第に自らの考えを深めていく。」とし、さらに集団思考が「自分一人では決して深め得



【図3】「集団思考」をとおした「個人思考」の再考

ないことを、集団の中で磨き合い、練り合うことによって可能にする」ことも述べている。

指導者の思考を促す発問によって導き出された考えは、その生徒自身の論理的な「個人思考」によるものである。学級などの集団では、十人十色の考えが存在している。これら個々の考えを、話し合いという「集団思考」の場で交流させることで、聞いている者により「分かりやすい」と感じさせるために、話の構成・内容や話し方等を工夫していくことになる。

また、他者の考えを聞くことで、自分の考えとの共通点や類似点、及び相違点に気づくことや、考えの根拠となった文章や言葉を吟味することもできるようになる。つまり、集団での話し合いをとおして自ら気づいたり、指摘を受けたりしたことを基に、自分の読みの確かさを理解したり、不足な点を他者の考えから補ったり、新たな発見をする「個人思考」が再び行われる。この個人による再考が、それぞれの考えをより「分かりやすい」論理的なものにしていくことにつながるのである。

イ 「個人思考」の場面と「集団思考」の場面を効果的に組み込んだ指導過程を行う意義

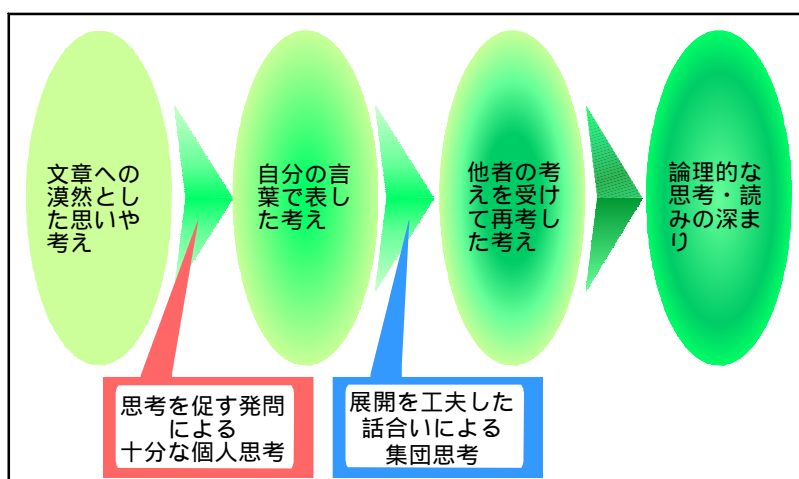
読むという行為は、本来読み手一人一人の個人内活動である。読みの目的を明確にして読む活動でも同じことが言える。そこで、生徒の思考をより論理的な思考として促していくためには、個人の考えを集団で磨き合い、練り合いをさせることが大切であることを述べてきた。

府川ら（1999）の「読むこと」の指導における、集団思考の先行研究においても、個人の読みから、話し合いなどの集団思考の場をとおした読み深めの重要性が述べられている。また、本県でも主に小学校において「一人読みと学び合い」などの形態で数多くの実践が取り組まれ、「これまで身に付けた読みの技能を生かしながら、自分一人で読む力を身に付けている」や「読んだ内容の違いや読み方の違いに気づき、自分の読みを深めたり、高めたりすることができる」といった成果を挙げている。

しかし、集団思考をとおした読み深めを行う際の課題点もいくつか挙げられている。例えば、「様々な意見が発表されても、指導者があらかじめ用意しておいた正解に迫る発言だけが取り上げられ、他の意見は参考程度の扱いになってしまい、結果として児童生徒の発言や思考意欲を失わせてしまうこと」または、「多様な読みを生かそうとして、話し合いによって出された意見をすべて認めてしまうことにより、果たしてどれが正しい読みだったのかが分からないまま、そのまま授業を終えてしまうこと」などである。

これは主に二つの原因によると思われる。一つは、個人思考の場において自分の考えを明確にするまでの時間や方法に、不十分な点があったことである。そしてもう一つは、生徒が自分の思考を論理的な思考として促していくための、集団思考の場となるべき話し合いの展開の工夫が不足していたことである。

そこで、本研究においては、まず始めの「個人思考」の場面で、思考を促す発問によって十分に思考させる。そして、「集団思考」の場としての話し合いの方法を工夫するとともに、個人で再考をさせる場面を設定し、生徒の思考の変容が自覚できるような指導過程を展開することとする。（【図4】を参照）

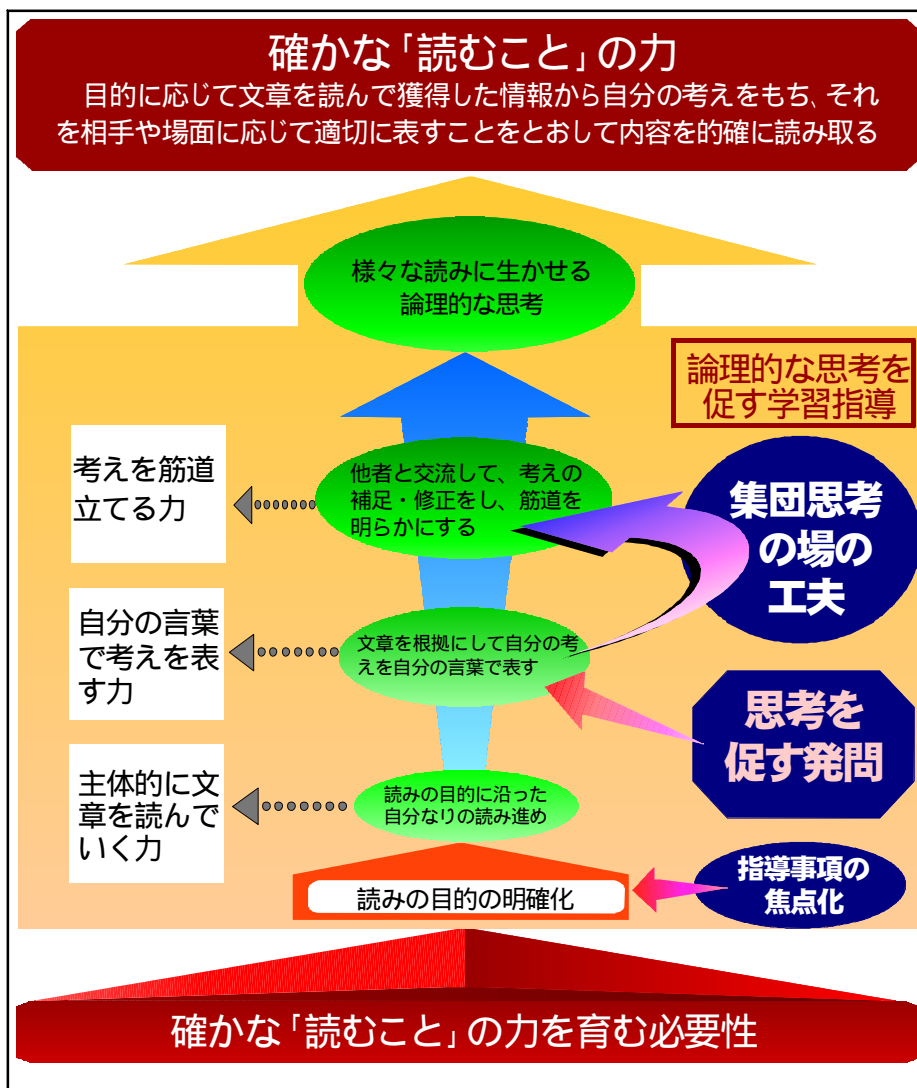


【図4】手だてによって深まる個人思考の過程

以上のことから、思考を促す発問による「個人思考」の場面の展開と、話し合いの方法を工夫した「集団思考」の場面を効果的に組み込んだ指導過程は、生徒の論理的な思考を促し、確かな「読むこと」の力を育むために意義があると考えられる。

(2) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想図

これまで述べてきた中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本的な考え方にに基づき、基本構想図を【図5】のようにまとめた。



【図5】確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想図

3 論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案

(1) 試案作成の手順

論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案作成の手順を【表2】のように示す。

【表2】論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案作成の手順

ア	年間指導計画に基づいた単元・教材の指導計画の作成 これまでの目標・指導事項の実現状況の把握 単元や教材の指導目標の修正の必要性の確認 教材にかかわる指導事項を基に、「読みの目的」を明確化
イ	単位時間の指導計画の作成 発問と指示の検討 発問の分類、組立 集団思考場面の設定

この前頁【表2】の手順に従って、年間指導計画に基づいた単元・教材の指導計画と、単位時間の指導計画の作成について述べていくこととする。

ア 年間指導計画に基づいた単元・教材の指導計画の作成

岩手県総合教育センターでは、平成13～15年度にかけて「児童生徒の資質や能力を高める指導と評価に関する研究」を行っている。その中で、国語科における「目標・指導・評価の一体化」のために学習指導要領の内容に基づく目標と評価規準の設定の仕方や、評価の在り方、評価方法などについて述べている。

それによると、年間指導計画に示してある指導事項を今までの学習状況と照合し、達成が不十分な指導事項や、その単元で指導する以前にすでに十分達成されている指導事項などがあれば、単元計画を作成する段階において、指導事項や指導目標を修正することを述べている。

そこで前頁【表2】にある、本研究の年間指導計画に基づいた単元・教材の指導計画の作成の、
において同じ手順で行う。

次に として、単元にあるそれぞれの教材の指導事項を基に、「読みの目的」を生徒に示す言葉で明記する。こうしておくことで、生徒はこの教材の学習とともに、文章の読み方も併せて学習を知ることができる。なお、一つの教材において「読むこと」の指導事項が一つであるとは限らないが、中心となる指導事項を一つに絞って「読みの目的」として示すこととする。

イ 単位時間の指導計画の作成

単位時間の指導計画を作成をする場合には、指導者が行う発問と指示の内容を具体的に記す。読みの目的や本時の学習課題の解決に迫るための授業の組立を、発問・指示とそれに対して予想される生徒の発言・反応を中心に据える。

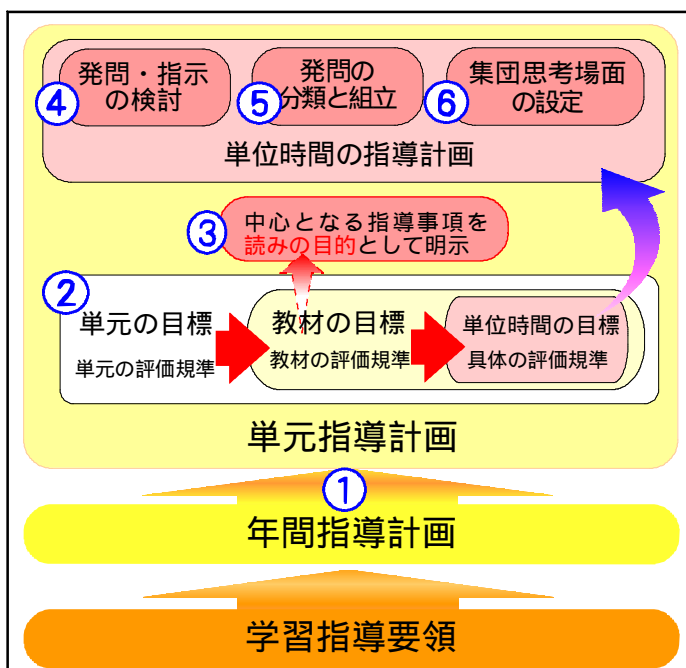
まず として、教材研究によって、学習課題の解決とそれをとおして身に付く指導事項に迫るための発問づくりを行う。

次に として、それらが文章に書いてあることを抜き出させるために問うのか、書いていないことを文章などを基にして答えさせるために問うのか、などに分類して発問の組立を検討する。

さらにそれまでの発問によって内容を把握し、個人思考が十分に促されるような発問も検討する。

そして の集団思考場面の設定として、予想される集団思考場面の展開と、集団思考をとおしてまとめた生徒の考えの例を明らかにする。その際、生徒の様々な考えに対応し、話合いやその後のまとめが十分できるように、指導者自身が教材の読みを十分にしておくことが重要である。

以上、ここまで述べてきた、年間指導計画に基づいた単元・教材の指導計画と単位時間の指導計画の流れを示したものが【図6】である。



【図6】単元・教材の指導計画と単位時間の指導計画作成の流れ

(2) 「読みの目的」を明確に持たせるための「読むこと」の指導事項の焦点化

尾澤ら（2002）によると「『単元の目標』は、単元で指導すべき指導事項が明確になるようにすることが大切である」と述べ、さらに「目標をみれば、指導事項が何であるのかが明確になるようにすることが大切である」としている。しかし、実際の指導計画作成においては、一つの教材に対して複数の指導事項が示されており、指導することが曖昧になっている授業が多かったと思われる。

本研究では、年間指導計画で計画されていた1教材に複数示されている指導事項を、単元の指導計画作成の段階において、【図7】のような考え方を基に焦点化する。一つの教材に対して中心となる指導事項が明確になることで、生徒へ示す「読みの目的」を明確にすることができる。

領域	単元名	単元	単元	単元	単元
	教材名				
読むこと	指導事項				既習済み
	ア 語句の意味や用法				
	イ 内容把握や要約				
	ウ 構成や展開				
	エ 主題や要旨と意見				
	オ ものの見方や考え方				
	カ 情報の活用				

【図7】指導事項の精選（例：1学年「読むこと」のみを抽出）

実際の授業では、生徒に示す「読みの目的」は一つであるが、単位時間の指導計画の作成のときには、関連する指導事項も含んだ計画にする必要がある。

また、「読むこと」の指導事項を基にした生徒に示す「読みの目的」と、どのような読みをしていくのかという読みの方法の例を【表3】に示す。

【表3】「読みの目的」と生徒に示す読みの方法（1年生の例）

指導事項	読みの目的	読みの方法（例）
ア	文中における の意味を理解するために読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ の文章中での使われ方をとらえる ・ の辞書での意味との違いをとらえる
イ	文章から についてまとめるために読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ 筆者の意見が記されている段落を 字以内にまとめる ・ に関することが書かれていることを各段落からまとめる
ウ	文章がどのように書かれているかをとらえるために読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ 事実と意見に読み分ける ・ 接続詞に注目して段落のつながりをとらえる ・ 段落ごとの内容をとらえる ・ 主人公の心情の変化を読み取る
エ	主題を考えたり、要旨をとらえるために読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文章をとおして筆者が意見をまとめる ・ 登場人物の心情の変化をとおして筆者が伝えたいことをまとめる
オ	筆者と自分のもの見方や考え方を比べるために読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ 筆者の伝えたいことを読み取り、考えたことをまとめる ・ 主人公の言動から心情を想像し、自分の考えをまとめる ・ 筆者の考えについて自分の立場を決めて思ったことをまとめる ・ 筆者の他の作品と比べて、その共通点や違いをまとめる
カ	するための必要な情報を集めるために読む	<ul style="list-style-type: none"> ・ に関して、他の作品の文章などから調べてまとめる ・ に関して、図書館の本やインターネットなどから調べてまとめる

(3) 単位時間の指導計画の作成

ア 思考を促す発問の構成

6頁の思考を促す発問の在り方の基本的な考え方を受けて、本研究における「読むこと」の授業における思考を促す発問の構成を【表4】に示す。

【表4】思考を促す発問の構成

発問の種類	発問への答え	例
抜き出して答える発問	・ 文章に書いてあることをそのまま抜き出して答えることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「それ」とは何か ・ どこに書いてあるか
内容をまとめていく発問	・ 文章にそのまま書いていないが、他の表現を参考にしたり、まとめて答えることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・ がわかる内容を文章中からまとめなさい
課題に対する自分の考えをもつ発問	・ 文章の内容を根拠に、自分の言葉で文章化して答えることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・ （課題）に対する答えを自分の言葉でまとめなさい

「抜き出して答える発問」は、答えを文章からそのまま抜き出させることを目的とした発問であり、登場人物や情景、指示語の内容を問うことなどがこれに含まれる。

今までの受動的な授業では、主としてこの発問によって展開され、指導者が一つの正解に導くものだったが、本研究においては、この「抜き出して答える発問」による応答を授業展開の始めに行うことで、生徒は学習課題に対する個人思考をしていくための情報を得ることになる。

「内容をまとめていく発問」は、文章中に答えの記述がそのまま書いているものではないが、発問によって、答えにかかわる一定の視点を与えて文章を振り返らせ、「 、 という記述から、 の気持ちだと思う」とか、「 という記述は、 頁の と同じ意味である」などと、発問と関係のある記述をまとめて答えさせる発問である。なお、この発問の受け答えはノート等に簡潔に記述したり、文章中に線を引いたりすることをおして行わせるものである。

「課題に対する自分の考えをもつ発問」は、「内容をまとめていく発問」をさらに深化させた発問であり、授業における学習課題の解決ための中心的な発問として位置づけられる。生徒は、「抜き出して答える発問」、「内容をまとめていく発問」によって思考が促され、「課題に対する自分の考えをもつ発問」を受けて、個人による読みを基に自分の考えをもつことを図るものである。

さらに、「課題に対する自分の考えをもつ発問」は、「文章の内容を理解する」と「文章の内容から想像する」の二つに分類される。

一つ目の「文章の内容を理解する」は、教材の学習の中で「 や という文（言葉）から、主人公は という気持ちだった（と思う）」や「 や という文（段落）から、筆者は ということを伝えたかった（と思う）」といった一単位時間の範囲における文章内容の理解を図るものである。求める考えは確かな内容理解を図るためにも、まとめられていくことが予想されるが、その考えを導き出すまでの根拠となる文章中の表現や、思考の過程は様々であり、3頁で述べたいわゆる一義的な解釈を追求する授業とは異なる。

二つ目の「文章の内容から想像する」は、一つの教材の学習の終わりに行われ、それまでの学習を基に、文章に書かれてある先の展開を予想したり、登場人物や筆者に対する感想をもったり、文章に対する評価をしたりすることで想像的な思考を促すものである。想像的な思考をしていくことは自由な行為ではあるが、それまでの学習での内容理解や、文章にある文や言葉を根拠として考えをまとめることを前提としていることから、個々の考えが文章の内容から大きく逸脱することはないと考える。

これらのことをまとめたものが【表5】であり、「課題に対する自分の考えをもつ発問」での自分の考えを基に、生徒は集団思考の場をとおすことによって、課題に対する答えとして自分の考えを文章にまとめることとなる。

【表5】「課題に対する自分の考えを持つ発問」の分類

発問の種類	概要	ねらい	いつ行うか	
課題に対する自分の考えをもつ発問	文章の内容を理解する	・本時の学習内容を基に課題の答えを考え、文章に表させる	・教材の学習範囲に限定した文章の内容理解を図る	教材学習中
	文章の内容から想像する	・教材での学習を基に文章に対する評価や批判を感想や意見として表させる	・教材内容を基に、教材以外の情報も盛り込んだ想像をさせる	一つの教材の学習の終末

イ 個人思考の筋道を立てさせるための集団思考の場の工夫

(ア) 個人思考を集団思考の場に生かすには

思考を促す発問による個人の思考を、話し合いによる集団思考の場に生かすために、以下のような配慮を行う。

班などの少人数グループで話し合いを行い、班長などのグループのリーダーが進行する。全体での話し合いは教師が進行する。グループ毎の発表は、ノートなどにメモさせるだけでなく、板書などで明らかにする。
発表を基に話し合いが組織的に進むように、挙手や意図的指名等の工夫や、展開に応じた切り返し等の工夫をする。

生徒は集団思考の場をととして、自分の考えを補足・修正し、最終的には文章によるまとめを行う。その際、自分の考えの根拠となった文章中の表現や、話し合いをととして全体で確認された表現を必ず使わせることが重要である。

(イ) 「集団思考」の場の効果的な組み込みについて

「集団思考」の場を効果的に組み込むためには、話し合いが効果的に行われるように、話し合いの展開の方法を工夫していく必要がある。展開の方法を工夫するとは、単に次の意見を求めていくことではなく、話し合いを組織化し、効果的に進めることによって、生徒の思考をより論理的なものにしていくことである。

効果的な話し合いの展開の方法は、安藤（1999）による「『話し合い』の組織化」を基に、前頁「課題に対する自分の考えをもつ発問」を受けて、「文章の内容を理解するための話し合い」と、「文章の内容から想像するための話し合い」の二つに大別し、単位時間の計画に組み込んでいく。

「文章の内容を理解するための話し合い」は、生徒の発表した考えが一つに集中した時と、いくつかに分かれた時によって展開が異なる。（【図8】を参照）

考え	一つに集中した場合	いくつか挙げられた場合	
	確かさの確認	集約	発見
具体的な内容			
	<ul style="list-style-type: none"> あえてその考えを否定させ、その矛盾点を明確にすることで、確か 	<ul style="list-style-type: none"> 一つひとつの考えを淘汰させ、一つの考えを深めつつまとめる 	<ul style="list-style-type: none"> 一つひとつの考えの追求をととして、新しい考えを生み出す
発問例	<ul style="list-style-type: none"> この考えに対して、あえて反対意見を考えましょう 反対意見は文章のどこから間違いだと分かりますか 	<ul style="list-style-type: none"> これらの考えに対して、それぞれ賛成や反対の意見を考えましょう これらの考えの中で、まとめられるものがあつたらまとめましょう 	<ul style="list-style-type: none"> これらの考えに対して、それぞれ賛成や反対の意見を考えましょう 話し合いの中で、他の考えが浮かんだ場合、発表しましょう
結果	自分の考えを基に、他者の考えを受けて補足・修正し、より論理的な課題解決の文章を表す		

【図8】文章の内容を理解するための話し合い

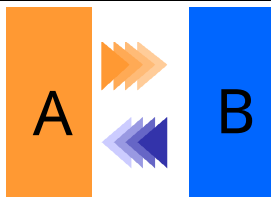
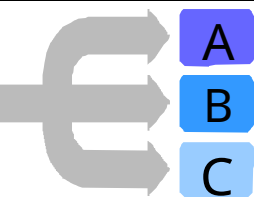
考えが一つに集中した場合、求める正解はそれである、とすぐにまとめてしまうのではなく、逆に正解と思われる考えを否定する意見を挙げさせ、それが矛盾していることに気づかせていくことで、正解と思われる考えの正しさを確認させていくものである。

異なる考えがいくつか挙げられた場合、根拠となる文章だけでなく、それぞれの考えに対する賛成や付け足し、否定の意見を表出させていくことで、他の考えが淘汰され、一つの考えを深めながら集約させていくものと、出された考えに検討を加えていくうちに、今まで出なかった新たな考えが生み出されるものがある。

「文章の内容から想像するための話合い」は、考えを一つにしていくことではなく、それぞれの考えを生かしていくためのものである。（【図9】を参照）

一つは、二つの異なる考えに対立した場合である。このとき、どうしてその考えに達したのか、という基になった根拠となる文章の記述やその理由を明確にしていくことで、互いの考えの筋道の違いに気づかせ、自分の考えをさらに明確にしていくものである。

もう一つは、すべての考えを認める場合である。これは、各々の多様な読みを全体で出し合い、どの意見も一つの考えであると認めることで、自分なりの考えを、発表をとおしてさらに納得させるために行うものである。

考え	大きく二つに分かれた場合	全てを認める場合
具体的な内容	対立 ・対立点とその根拠、理由を明確にさせて、考えそのものも明確にす	広がり ・それぞれが一つの考えであること を認め、考えを交流させる
		
発問例	・どうしてその考えになったのですか ・A（またはB）とはどんな違いがありますか	・間違っていると思っても、同じような考えでもかまわないので、自分の意見を発表しましょう
結果	他者の考えと比べたり認め合ったりして、より論理的な自分の考え・感想を文章に表す	

【図9】文章の内容から想像するための話合い

(4) 論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案

これまで述べてきたことを基に、論理的な思考を促す学習指導の単位時間の指導試案を【図10】のように示す。

段階	学習内容	生徒の学習活動	教師の指示・発問	留意事項
導入	1. 前時の確認		前時の学習内容を確認	
	2. 本時の課題確認		板書で明記	
本時の課題				
展開	3. 内容確認	発問を受けて、文章の言葉を抜き出す	抜き出して答える発問	該当頁や指示語に注目するように助言する
	4. 内容把握	該当するページの文や言葉に線を引く ノート等を書く	内容をまとめていく発問	文章の内容を基に自分でまとめさせる
	5. 課題解決 (1)自分でまとめる (個人思考)	内容把握をとおして自分の考えをノートに書く	課題に対する自分の考えを持つ発問	自分の考えをノートにメモするなどして話合いに臨むように指導する
開	(2)話合い (集団思考)	グループ毎による話合い グループ毎の発表を受けて全体での話合い	進行等役割を決めさせて、話し合わせる 教師による進行で行い、組織的な話合いを行う	観察をとおして、グループへの助言を行う 集団思考の展開のパターンをあらかじめ設定しておく
	6. 課題解決のまとめ または 感想見等のまとめ (個人思考の再考)	話合いをとおして再考した自分の考えをノート等にまとめる	最終的なまとめとして自分の考えをノート等にかける	根拠となる表現や、話合いを受けて全体で確認された表現を必ず使わせる
終末	7. 次時の確認		次時の内容を説明	

【図10】論理的な思考を促す学習指導の単位時間の指導試案

研究のまとめ

1 研究の成果

この研究は、中学校国語科において、論理的な思考を促す学習指導の展開をとおして、生徒の確かな「読むこと」の力の育成を図るものである。本年度は、確かな「読むこと」の力を育む指導に関する研究の基本的な考え方を検討し、その基本構想を立案した。また、それに基づいて論理的な思考を促す学習指導の具体的な手だてを盛り込んだ試案を作成した。

ここでは、それらの研究内容の成果について総括的にまとめる。

- (1) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本的な考え方の検討
先行研究や文献を基に、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育むことの必要性を「読むこと」の指導の現状と指導改善の必要性から明らかにすることができた。これによって、中学校国語科において確かな「読むこと」の力が育まれた姿を具体化し、論理的な思考を促す学習指導を行う必要性と基本的な考え方について明らかにすることができ、論理的な思考を促す学習指導について検討することができた。
- (2) 中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想の立案
中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本的な考え方に基づき、確かな「読むこと」の力を育まれた生徒の姿を実現するために、思考を促す発問の在り方と、「個人思考」と「集団思考」の場面の効果的な展開を明らかにし、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想を検討し、立案することができた。
- (3) 論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案の作成
中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む指導に関する基本構想に基づき、「読みの目的」を明確にもたせるための「読むこと」の指導事項の焦点化、思考を促す発問の構成と個人思考の筋道を立てさせる集団思考の場の工夫を明らかにし、論理的な思考を促す学習指導の試案を作成することができた。

2 今後の課題

第2年次の研究では、本年度の研究成果を踏まえて、論理的な思考を促す学習指導の展開に関する試案に基づいた授業実践を行い、その分析と考察をとおして、中学校国語科における確かな「読むこと」の力を育む学習指導に関する研究のまとめを行う。

〔おわりに〕

この研究を進めるに当たって、ご協力いただいた研究協力校の先生方に心から感謝申し上げます。

【引用文献】

- 相澤秀夫(2004),「『読むこと』指導の改善の方策(1)」,『国語教育』10月号,pp.122-126
安藤修平(1999),「集団思考と話し合い」,『国語教育』5月号,明治図書,p.17
井上一郎他(1999),「座談会『読むこと』の領域を具体化する」,『実践国語研究』8・9月号,明治図書,pp.86-99
井上尚美(1989),『言語論理教育入門』,教育新書,pp.32-33
入部明子(2000),「『見えない思考』から『見せる思考』へ」,『国語教育』12月号,明治図書,p.17
長崎秀昭(2000),「説明文教材のどこに注目するか」,『国語教育』12月号,明治図書,p.21

吉田裕久(2003),「『考えざるを得ない』実の場の創造」,『国語教育』10月号,明治図書,p.12

【参考文献・参考Webページ】

相澤秀夫(2003),「『なぜ』から『どのように』への転換を」,『国語教育』9月号,pp.8-10

安藤修平(1999),「集団思考と話し合い」,『国語教育』5月号,明治図書,pp.17-19

井上一郎他(1999),「座談会『読むこと』の領域を具体化する」,『実践国語研究』8・9月号,明治図書,pp.86-99

井上尚美(1988),『思考力を伸ばす読みの指導』,学芸図書株式会社,pp.7-12

井上尚美(2005),『国語教師の力量を高める』,明治図書

大森 修(2005),『大森修国語教育著作集 第6巻』,明治図書

尾木和英(1999),「重視したい対話を通しての発見」,『国語教育』7月号,明治図書,pp.54-62

尾澤厚子他(2002),「児童生徒の資質や能力を高める指導と評価に関する研究」,岩手県総合教育センター -

田近洵一(1999),「話し合いによる読み深め」,『国語教育』7月号,明治図書,p.8

府川源一郎(1999),「個の読みと集団思考との関係」,『国語教育』7月号,明治図書,pp.5-7

府川源一郎(2001),「『読むこと』の教育の現状」,『自分の言葉をつくり出す国語教育』,東洋館出版社,pp.54-62

米田 猛(2005),「指導事項精選のための三つの視点」,『国語教育』8月号,明治図書,pp.11-12

吉田裕久(2003),「『考えざるを得ない』実の場の創造」,『国語教育』9月号,明治図書,pp.11-13

藤沢町立新沼小学校(2004),『国語科における確かな読みの力を育む指導』

Mutsumi May Sagawa Hooked on Education!「ソクラテス発問」

<http://homepage3.nifty.com/mmsagawa/hooked/ct6.html>