「創造的な読み」の実践的研究
ー生涯読書に向けてー

教職実践力高度化コース　19AD012
戸政　まりな

【指導教員】　本橋幸康　　安原輝彦　　山本　良
【キーワード】 生涯読書　　考えの形成　中学校

1.はじめに

改訂前である中学校学習指導要領（平成20年7月告示）解説国語編C(1)第2学年エには、「文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。」と示されている。一方、中学校学習指導要領（平成29年7月告示）解説国語編C(1)第2学年オには、「文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。」と示されている。よって、中学校校学習指導要領（平成29年7月告示）国語編「読むこと」の考えの形成、共有では、「書かれていることを読んで自分の考えをもつこと」だけでなく、「自分の既有の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めたりしていくこと」が求められている。

さらに、第3学年では、「文章を読んで考えを広げたり深めたりして，人間，社会，自然などについて，自分の意見をもつこと。」と示されている。このことは、小学校の連携が図られる事項である。小学校の「共有」の学習過程で身につけた「文章を読んで感じたり考えたりしたことを共有する」ことを生かす中で、「他者の考えのよさを感じたり，自分の考えのよさを認識したりすることが，第 3 学年の人間，社会，自然などについて，自分の意見をもつことにつながる。」と示されている。よって、「共有」と「考えの形成」は関連づけて考える必要がある。これを受けて、「考えの形成」を考察するあたり、「共有」についても考察する必要がある。

また、中学校校学習指導要領（平成29年7月告示）国語編では、「全ての領域において，自分の考えを形成する学習過程を重視し，「考えの形成」に関する指導事項を位置付けた。」とある。よって、考えの形成を促すだけでなく、学習過程を重視する必要がある。

そこで本研究では、読むことにおいて、自分の考えを広げたり深めたりする学習指導について考察する。そのための手立てとして、小学校や高等学校との学びのつながりを活かしながら、考えの形成過程を考察する。さらに、学習過程のひとつとして、対話による相互作用を通じて、考えを形成する学習過程について考察をする。最終的には、授業での考えの形成で得たことを、生涯にわたる読書へと広げ、かつ、生徒自身が読みを深めていけるような手立てを考察する。

2.小学校学習指導要領における「考えの形成」

小学校学習指導要領（平成20 年6月告示）国語編の「考えの形成」では、中学校学習指導要領と異なり、「読むこと」の「考えの形成」と「交流」が分けて示されている。「考えの形成」は次のように示されている。第1学年及び2学年「エ文章の中の大事な言葉や文を書きぬくこと。」、第 3 学年及び 4 学年「エ目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。」と示されている。つまり、「文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと」から「目的や必要に応じて，文章の要点や細かい点に注意しながら読み，文章などを引用したり要約したりすること」という流れになっている。

「交流」では、第1学年及び2学年「オ文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。」第3学年及び4学年「オ文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。」第5学年及び6学年「オ本や文章を読んで考えたこと発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。」と示されている。

つまり、「文章の内容と自分の経験とを結び付けて，自分の思いや考えをまとめ，発表し合うこと」から「文章を読んで考えたことを発表し合い，一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと」そして「本や文章を読んで考えたことを発表し合い，自分の考えを広げたり深めたりすること」という流れになっている。

改訂後の小学校学習指導要領においても、「考えの形成」では、中学校学習指導要領と異なり、「読むこと」の「考えの形成」と「共有」が分けて示されている。なぜならば、小学校の学習指導要領には「「共有」に関する「思考力，判断力，表現力等」は，小学校において重点的に育成すること」とあり、「共有」に重きが置かれているためである。

「考えの形成」には次のように示されている。第 1 学年及び 2 学年「文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。」、第 3 学年及び 4 学年「文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。」、第 5 学年及び 6 学年「文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。」とある。つまり、「感想をもつこと」から「感想や考えをもつこと」そして「自分の考えをまとめること」という流れになっている。

また、「共有」に関する「思考力，判断力，表現力等」は，「中学校においては小学校で身に付けた力を活用して，自分の考えを形成していくこと」とあることから、中学校における「考えの形成」に関わる。そのため、小学校の「読むこと」の「共有」についても考える必要がある。

「共有」では、次のように示されている。第１学年及び２学年「文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。」、第３学年及び４学年「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し，一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。」、第５学年及び６学年「文章を読んでまとめた意見や感想を共有し，自分の考えを広げること。」とある。つまり、「感じたことや分かったことを共有すること」から「一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと」そして「自分の考えを広げること」という流れになっている。

「考えの形成」を改訂前と改訂後を比較すると、「感想や考えをもつこと」に重点がおかれていることが分かる。

表１に示されるように、改訂前の指導事項である第３学年及び４学年「エ目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。」と、改訂後の精査・解釈（説明的な文章）第３学年及び４学年「ウ目的を意識して，中心となる語や文を見付けて要約すること。」が近い内容である。このように、指導事項が整理され、より「感想や考えをもつこと」が重要視される位置づけとなっている。

同様に、「交流」と「共有」を比較すると、「考えを広げること」に重点が置かれている。表１に示されるように、改訂前の指導事項である「本や文章を読んで考えたことを発表し合い，自分の考えを広げたり深めたりすること」は、改訂後の中学校学習指導要第２学年考えの形成・共有の「文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。」が近い内容である。このように、「深めたりすること」には、中学校に移行され、「違いに気付くこと」といった基礎が重視され、「広げる」「まとめる」までにとどまっている。

表１

	改訂前	改訂後		
改訂前「読むこと」考えの形成について比較	「読むこと」考えの形成	「読むこと」精査・解釈 説明的な文章	「書くこと」考えの形成・記述	「読むこと」精査・解釈 説明的な文章
	目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。	目的を意識して，中心となる語や文を見付けて要約すること。	引用したり，図表やグラフなどを用いたりして，自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること。	目的を意識して，中心となる語や文を見付けて要約すること。
改訂前「読むこと」交流について比較	「読むこと」交流	「読むこと」共有（第３学年及び第４学年）	「読むこと」共有（第５学年及び第６学年）	「読むこと」考えの形成・共有（中学校第２学年）
	本や文章を読んで考えたことを発表し合い，自分の考えを広げたり深めたりすること	文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。（共有＝互いの思いを分かち合ったり，感じ方や考え方を認め合ったりすることであり，感想などを書いて読み合ったり発表したりするなど様々な言語活動によって行うことが考えられる。）	文章を読んでまとめた意見や感想を共有し，自分の考えを広げること。	文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け，自分の考えを広げたり深めたりすること。

３．高等学校学習指導要領における「考えの形成」

高等学校学習指導要領（平成 22 年６月告示）国語編では、「読むこと」の考えの形成において、「オ 幅広く本や文章を読み，情報を得て用いたり，ものの見方，感じ方，考え方を豊かにしたりすること。」と位置付けられている。

また、「中学校第３学年の「エ 文章を読んで人間，社会，自然などについて考え，自分の意見をもつこと。」と「オ 目的に応じて本や文章などを読み，知識を広げたり，自分の考えを深めたりすること。」を受け，「幅広く本や文章を読むことで，情報を適切に入手し利用する能力を育成するとともに，ものの見方，感じ方，考え方を豊かにすることへと発展させている。」とある。よって、中学校から高等学校への連携を重視していることが分かる。

高等学校学習指導要領（平成30 年７月告示）国語編では、「読むこと」の考えの形成において、「論理国語」では，「人間，社会，自然などについて，文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて，新たな観点から自分の考えを深めること」、「文学国語」では、「作品の内容や解釈を踏まえ，人間，社会，自然などに対するものの見方，感じ方，考え方を深めること」と位置付けられている。

「考えの形成」を改訂前と改訂後を比較すると中学校第３学年の「文章を読んで考えを広げたり深めたりして，人間，社会，自然などについて，自分の意見をもつこと。」をより

具体的に深めた内容である。「文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて，新たな観点から自分の考えを深めること」と深め方が具体化されていたり、「作品の内容や解釈を踏まえ」と前提が追加されていたりする。このように、高等学校の学習指導要領では、中学校での学びをより深められる位置づけとなっている。

中学校、小学校、高校の学習指導要領の比較から、どの段階においても、前段階での学びを活用したり、深められたりするような位置づけとなっていると分かる。また、発達段階を考慮し、より指導事項が整理されたり、具体化されたりしたといえる。

以上のことから、小学校の「感想や考えをもつこと」や「考えを広げること」を基盤としながら、中学校の「自分の既有の知識や様々な経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めたりしていくこと」につなげ、最終的に、「文章の内容や解釈を多様な論点や異なる価値観と結び付けて，新たな観点から自分の考えを深め」られたり、「作品の内容や解釈を踏まえ」て自分の考えを深められる流れを意識することにより、各段階での学びを活用できる。加えて「広げたり深めたりしていくこと」において躓きが見られた場合は、小学校の指導事項に戻ったり、さらに考えを深めるために、高等学校の指導事項を取り入れたりすることにより、より考えの形成を柔軟に行うことが可能である。

４．「走れメロス」実践から見る生徒の課題

連携協力校である公立中学校で行われた中学校２年生「走れメロス」の授業観察を行った。この授業では、メロスは本当に「勇者」なのかについて、「勇者は、ひどく赤面した。」という一文をもとに、自分の考え方を深める授業である。授業の展開としては、はじめに個人の意見を記述する時間を５分程度とっていた。教科書に線を引かせながら、「メロスは本当に「勇者」なのか考えてみよう」という設問に対して、意見と理由を分けて記述する。その後、3,4 人程度の班となりそれぞれどんな意見を書いたのかについて発表する。発表の間は、友達の意見を聞きながら、自分の考えと違う部分についてメモをし、納得できる意見には丸をつける。最後に、再び個人の活動に戻り、自分の意見を記述する。メモを参考にしながら、自分とは違う意見と自分の意見を比較し、異なる意見を聞いてどう思ったのかについて記述する。

今回は、「メロスは本当に勇者である」という意見を持った３人班を取り上げる。個人で意見を記述する際には、３人の生徒のうち、「メロスは本当に勇者である」という意見を持ったのは、１人であり、他の生徒は「メロスは勇者ではない。」という意見を持っていたが、それぞれ理由が異なっていた。

「メロスは本当に勇者である」という意見の理由は、生徒自身の経験に即したものであった。反対に「メロスは勇者ではない。」という意見の理由は、教科書の本文を引用し、理由が述べられていた。このように本文を引用して理由が述べられているものの、本文を引用する範囲が異なっていた。

ひとりの生徒は「勇者は、ひどく赤面した。」の一文がある段落から理由を引用していたが、もうひとりの生徒は、文書全体から理由となる箇所を探していた。目的に応じて場面と場面，場面と描写などを結び付けたりして，内容を解釈していた。これは、中学校学習指導要領の精査・解釈のウに該当する。このように、個人で意見を書く段階において、差異が見られた。

さらに、対話を通じて意見に次のような変化が見られた。

「メロスは勇者である。」という意見を持っていた生徒は、本文を根拠とした意見と変化した。他者の意見を聞きながら、自分自身の意見には本文に基づいた根拠がないことに気づいた。それを受けて、自分の経験と似た箇所を根拠として引用していた。

一方、「メロスは勇者ではない。」という意見を持っていた生徒は、「メロスは勇者である。」と意見が変化した。本文に基づいて理由を書いていたものの、経験に基づいた根拠がないことに気づいた。それを受けて、他の生徒が根拠として用いた経験と似た経験を想起した。そのため、「メロスは勇者ではない。」という意見に対して疑問が生まれ、文中から新たな意見に沿う根拠を探していた。

どちらの生徒も自分の考えと異なる他者の意見と比べることにより、考えが変化したといえる。

このような変化を田近(2013)は、「互いの主観を相対化し、その枠組みを超える契機となる可能性がある」という点において、教室における友達との読みの出会いが重要であると述べている。しかし、同時に、「単に友達との〈読み〉の交流で、様々な作品の読み方があるということを知っただけでは、主観の枠組みを超えることはできない。」と問題点を指摘している。

このような様々な作品の読み方があるということを知ることに対し、山元(2002)も同様に問題点を指摘している。

山元氏は、「「読者の自由」を強調することによって招かれた解釈の「相対主義」が結果的にいかなる読みと解釈をも容認する状況を生み出してしまいかねない」と田近氏とは異なる視点で指摘している。さらに、「解釈の「相対主義」のみ主張してそれでよしとするのであれば、「読者反応理論」には、読者の解釈の自由を容認する以上の可能性を見ることはできず、そこで行き止まりになってしまう」と指摘し、田近氏と同様に、「主観の枠組み」の限界について述べている。

以上の問題点を学習指導要領の指導事項に照らし合わせて考える。

改訂後の小学校学習指導要領の読むこと「共有」第 3 学年及び 4 学年「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し，一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。」にとどまり、中学校学習指導要領の読むことの考えの形成にあるような「自分の考えを広げたり深めたりすること。」につながらないといえる。

このように、「主観の枠組み」を超えて、自分の考えを広げたり深めたりするための手立てとして、田近氏の「互いの

主観を相対化し、その枠組みを超える」ための手立てを参考にすると、友達との〈読み〉の交流において対話を起こす必要があるとしている。

そのためには、「相互の異質性を際立たせつつ、作品に返って自己（自分の読み）を確立していかなければならない。」としている。

その点において、授業の最後に行われたメモを参考にしながら、「自分とは違う意見と自分自身の意見の比較をして、どこが違うのか。」また、「異なる意見を聞いてどう思ったのか」について記述することは有効である。これによって、意見の違いを自覚し、さらに、「どう思うか」と再び自分自身で意見を練り直すことによって、他者の意見を踏まえたうえで再考することができる。

つまり、相互の異質性を際立たせつつ、作品に返る契機となったといえる。

実際に、「自分とは違う意見と自分自身の意見の比較をして、どこが違うのか。」と「異なる意見を聞いてどう思ったのか」という設問に対して、参観した３人の記述は、次のようなものであった。

「メロスは勇者である。」という意見を持っていた生徒は、「意見の比較をして、どこが違うのか。」という設問に対して、「教科書から理由を書いていた。」と記述していた。

それに対して「メロスは勇者ではない。」という意見を持っていた生徒は、「「メロスは勇者である。」という捉え方を知った。」と記述していた。

つまり、生徒は意見の比較をし、違いについて書くことはできていたものの、「異なる意見を聞いてどう思ったのか」について記述することはできていなかった。

以上のことを受けて、今回の実践からは、作品に返り、かつ、自己（自分の読み）を確立していく過程が重要であるといえる。

さらに、このような自己（自分の読み）を確立していくためには、前提として、個人の読みがどのように確立しているのかについて考える必要がある。

読書行為について、山元氏は「読者主体のうちで営まれる読書行為を、「生身の読者」とその内部で成り立つ「物語の読者」と「作者側の読者」という三極で構成されるものとして捉えることが必要である。」としている。さらに、「私たちは個人的な読書行為と「二つの主体と主体との間で言語を媒体として営まれる相互作用」としている。ここでの「二つの主体」とは、「生身の読者」とその内部で成り立つ「物語の読者」と「作者側の読者」をさし、それらに対応する「主体」は「生身の読者」をさす。

これらのことを踏まえると、自己（自分の読み）を確立していくためには、「二つの主体と主体との間で言語を媒体として営まれる相互作用」がどのようなものであるかについて考えていく必要がある。そのうえで、山元氏は「他の読者の読みの根拠を私がどのように理解しうるのかということがそこでの大きな問題になるだろう。」としている。つまり、どの主体の間におこる相互作用でも、根拠について自分自身がどのように解釈するかが読みを確立するうえで重要なのである。

個人の考えの確立が整理されたことをうけて、次は対話を通じて考えがどのように変化したかといった生徒それぞれの考えの形成過程段階を、松下佳代(2017)と稲垣・波多（2005）に基づいて考察する。

松下氏は、仮説実験授業において、「議論が行われるという段階で「対話的」であったとしても、「深い学び」になっていたか」という視点から、概念変化に基づいた授業を提案している。

概念変化とは、稲垣・波多（2005）によると、４つのタイプに分類できる。

①A→A`:同じ領域内で古い理論（A）から新しい理論（A`）が出現するもので、A は A`に包摂されたり、置き換えられたりする。

②A→A&A`:同じ領域内で古い理論（A）から新しい理論（A`）が出現するが、古い理論も存在し続ける。

③A→A&B:新しい理論が古い理論から分化する形で出現するもので、両理論は異なる領域での知識体系を代表し、分化後は別々に発達する。

④A&B→C:新しい理論（C）が古い下位理論（A と B）の統合によって生じる。

生徒の様子を、稲垣・波多（2005）に照らし合わせて考えた場合、次のように考えられる。

経験に基づいて「メロスは勇者である。」という意見を述べていた生徒は、対話を通じて考えが変化したものの、経験に基づいた根拠に対して疑問を抱き、文章を根拠とした。

稲垣・波多（2005）に基づいて考えると、自分なりに用いていた根拠から、他者が用いた根拠に置き換えられたといえる。

一方、「メロスは勇者ではない。」という意見を持っていた生徒は、対話を通じて、他者と似た経験を想起することにより、考えが変わっている。これを受けて、さらに文中から新たな考えに基づく根拠を探すことによって、考えを深めようとしている。

つまり、他者の考えと自分の考えを統合することを経て、考えを再構築しようとしているといえる。

本実践の事例では、対話を通じて、根拠が置き換えられたり、他者の考えと自分の考えを統合したりしていた。

考えの形成を比較すると、考えの変化だけでなく、主体性の変化が見て取れる。主体性の変化とは、田近氏によると、主観を相対化する過程のことである。

実践では、両者とも本文のことばに返りながらメロスの人物像を捉えなおそうとしているが、主観を相対化する過程が異なるといえる。

また、概念変化と岡本明人(1990)の作文による成熟過程を照らし合わせて考える。

この図 1 に作文による成熟過程を整理している。この図には、作文の技能が向上していく過程で、何度かの「つまづき」が生じることが示されている。

たとえば、小学校の段階では、自己表現することに対する恥ずかしさを自覚し、そのことが「つまづき」の原因になる場合がある。また、中学校に入る頃には、「何を書いていいのかわからない」というような形の「つまづき」が生じる場合がある。この図にはまた、こうした「つまづき」に対して適切な指導がなされなければ、文章表現を形式だけのものと考える大人になってしまう危険性があることも示されている。

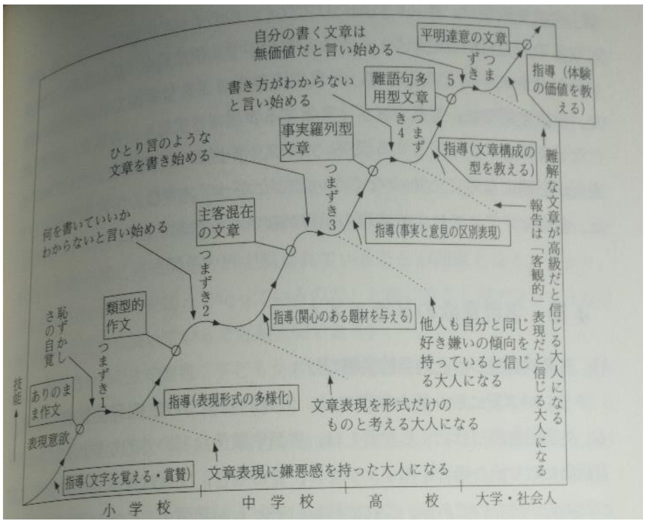

図１　作文のつまづきの分析（岡本、1990）

この図を踏まえると、概念変化の考えをもとに、「考えを形成」の形成段階を整理したのならば、それぞれの発達段階におけるつまづきが何に対するつまづきなのかが明確になり、より適切な指導や支援が可能となると考えられる。

５．考えの形成過程の事項

５．１考えの形成過程の整理

主観を相対化する過程に違いが生まれた理由を佐藤(1999) に基づいて考える。佐藤(1999)は、対話には自己言及性が内包されているとし、この自己言及性には、相互作用の過程で、他者による断片的な情報を自己の中に引き込み、同じ感情や経験及び知識を呼び起こすとしている。

つまり、対話を通じてただ情報交換をするのではなく、情報を自己の中に引き込み、同じ感情や経験及び知識を呼び起こすことが、考えの形成において重要な過程となる。

さらに、佐藤氏は、学びの実践を、「教育内容の意味を構成する対象との対話的実践であり、自分自身と反省的に対峙して自己を析出し続ける自己内の対話的実践であり、同時に、その二つの実践を社会的に構成する他者との対話的実践である」とし、さらに、「これら三つの実践は、それぞれが相互に媒介し合う関係を示している」としている。

先述した山本氏の「二つの主体と主体との間で言語を媒体として営まれる相互作用」も踏まえて考えると、対話による学びは、読者行為としての相互作用と、教室における相互作用が複合的に合わさりあった状態であるといえる。

また、佐藤氏は、「対象の意味の世界が豊かに構成できるか否かは、その学習者の自己の内側に広がる世界の豊かさに依存して」いるとしている。

このことは、後藤 (1988) が述べる文学教育における対話の構造に通じる点がある。

後藤氏は、文学教育におけるコミュニケーションを、単に授業中のコミュニケーションに限定せず、作家の創作つまり、作家の自己内対話までさかのぼり、生徒に享受されるまでの自己内対話を考えたうえで、自己内対話の考察こそ、文学教育における対話では重要視されねばならないとしている。

以下が、後藤氏による構造化した文学教育における対話である。

①内言のコミュニケーションⅠ
〔(A) 作家の自己内対話＝内なる読者との対話
(B) 教材（作品）研究の段階で、 読者としての教師がその内面で交わす作品（構）造との対話
(C) 学習者研究の段階で、 教師がその内面で交わす生徒との対話
(D) 読者としての生徒がその内面で交わす作品（構造）との対話〕
②外言のコミュニケーション
〔(E) 作品を媒材にしながら交わす教師と生徒との対話
(F) 同じく生徒同志の対話〕
③内言のコミュニケーションⅡ
〔(G) 集団学習を終えたあとの、生徒の内面における自己との対話〕

このように、教室における対話は、生徒と作品の対話だけでなく、教師が作品や、教師と生徒の対話も起こる。

そのため、生徒同士の対話のみが生徒の内面における自己との対話に対して作用しているのではなく、あらゆる対話が最終的に生徒の内面における自己との対話に反映されているのである。

また、この点において、改訂後の高等校学習指導要領国語編「論理国語」の「読むこと」の考えの形成とも関連していることが分かる。

学習指導要領には、「新たな観点から自分の考えを深めるとは，複数の文章や情報を読んで得ることのできた視点と，自分の既有の知識や経験を基に，新たに発想したり，多様な論点や異なる価値観で述べられた文章や多様な資料と相互に関連付けて主体的に考えたりすることで，自分の考えを新たな観点で見つめて吟味し，再構成することである。」とある。

このように、相互作用について考えられている範囲は個人に限定されているものの、「主体的に考え」たり、「再構成」したりするといった点は、主観を相対化し、自己と対話するうえで重要な過程である。

５．２考えの形成過程に応じた教科書の設問の活用

考えの形成過程において、教科書の設問をどのように活

用できるのかについて、各社を比較しながら考察する。

本研究では、調査対象として文部科学省が平成 29 年度使用教科書目録に示していた中学校国語 5 社を対象に、中学二年生の『走れメロス』（太宰治）について考察する。

はじめに、考えの形成の過程を整理する。

本実践からは、「主観の枠組み」を超えて、自分の考えを広げたり深めたりするための手立てが、対話において必要であると考えた。その実現のためには、相互の異質性を際立たせつつ、作品に返って自己（自分の読み）を確立していく必要がある。さらに、自己（自分の読み）を確立していくためには、「二つの主体と主体との間で言語を媒体として営まれる相互作用」を意識するための契機として、「さまざまな根拠について自分自身がどのように解釈するか」という視点で考える。

対話を通じて、自己の概念変化が起こる。また、対話には自己言及性が内包されていると言える。自己言及性とは「情報を自己の中に引き込み、同じ感情や経験及び知識を呼び起こすこと」である。そのため、「学習者の自己の内側に広がる世界の豊かさに依存して」いるともいえる。

今回は、主体性の変容により考えの広がりを促す「さまざまな根拠について自分自身がどのように解釈するか」という観点と、考えの深まりを促す「情報を自己の中に引き込み、同じ感情や経験及び知識を呼び起こすこと」という 2 つの観点に絞り、考察する。

以下が各社の比較表である。

	光村	教育	東京書籍	学校図書	三省堂
	７自分を見つめる 小説	８考えを交流する 小説	６描写を味わう	３群像—発見と行動	５読みを深め合う 小説
目標	・作品を読み、登場人物の行動や考え方について、自分の考えをもつ。 ・描写や会話に着目しながら、登場人物の人物像の変化を読み味わう。	・登場人物や語り手のものの見方や考え方についての理解を深め、自分の考えをもつ。 ・描写や人称の使い分け方に着目し、人物や人称を表すうえでの役割や効果を捉える。	○場面の展開や表現の工夫について話し合おう ・人物や情景の効果的な描写に着目して、作品を読み深める。 ・場面の展開や表現の仕方について、自分の考えをまとめる。 〈言葉の力〉 人物像に着目する。	・信頼関係の動揺について考える。 ・視点を変えて出来事や心情を捉える。	・場面ごとのできごとを手がかりとして、作品の構成の特徴について考えをまとめる。 ・登場人物の言動の意味を捉え、それぞれの人物の考え方について読み深める。
設問	〈確認しよう〉 登場人物・時・場などに着目して、作品を幾つかの場面に分け、構成を確認しよう。	〈確かめよう〉 「メロス」「ディオニス」「セリヌンティウス」は、それぞれどのような人物かまとめよう。 う。（人物視点）	〈読み取る〉 ①冒頭からメロスが王城を出発するまでの場面(ページ数略)で、メロスと王はそれぞれどのような人物として描かれているだろうか。二人の人物像を捉えよう。～④		〈内容を整理しよう〉 冒頭からメロスが白を出発する場面(ページ数略)を読んで、メロスと王はそれぞれどのような人物として描かれているか、考えよう。
	〈読みを深めよう〉 描写や会話に着目して、登場人物の人物像の変化を捉えよう。 ①最初に「メロス」はどのような人物として描かれているだろう。～③	〈深めよう〉 ①「走れ！メロス。」(ページ数略)とは、誰が誰に向かって言った言葉だろうか。～③	〈考えを深める〉 ⑤メロスとセリヌンティウスの再会の場面(ページ数略)では、展開や表現の仕方にどのような工夫が見られ、どんな効果を上げているだろうか。話し合ってみよう。【たすけ】例えば、最後の五行で「一人の少女」(ページ数略)が登場するという展開には、どんな効果があると考えられるだろうか。(「効果」が	〈読み深める〉 ❶信頼関係の動揺について考えよう。 約束を果たすまでの間に、メロスの心はどのように移り変わったか、次の手順で整理しよう。 ①どこで、どのような人物や事件に巡り合ったか、時間の流れに即して整理しよう。～② ❷視点を変えて出来事や心情を捉えよう ①「走れ！メロス。」は誰が誰に言っている言葉か、理由も含めて話し合おう。～	〈考えを深めよう〉 ②１城に再び戻るまでのメロスの行動や気持ちを、次の場面ごとにまとめよう。～２ ～③

			伝わるのか。）	②	
	〈自分の考えをもとう〉 「メロス」の行動や考え方について、共感できたところや、できなかったところを、その理由も考えながら話し合ってみよう。	〈考えよう〉 「メロスは激怒した。」と始まることから、語り手は登場人物の外側から語り始めている。しかし、「私は、これほど努力したのだ。」(ページ数略)というように、メロスの内側からも語っている。このような語り方がもたらす効果について、話し合おう。 ○言葉・表現 この作品には特徴的な表現が多く用いられている。次の視点に該当する表現を本文から探し、それぞれどのような効果をあげているか考えよう。 (1)擬声語・擬態語～(3)	〈広がる言葉〉 ①「走れメロス」には喜怒哀楽を表す言葉が多く用いられている。例えば、書き出しは「メロスは激怒した。」(ページ数略)である。もしこれが「メロスは怒った。」だったら、どのように印象が変わるかを考えてみよう。また、「メロスは逆上した。」ではどうだろうか。～③		〈学びを広げよう〉 次のA・Bのどちらかの問いを選んで、自分の考えを書こう。 ・二〇〇字程度でまとめること。 ・「メロス」「王」の二つのことばを必ず使うこと。 A「疑う」ことは悪いことか。 B本当の「勇者」とはどんな人間か。 〈読み方を学ぼう〉 ○【視点人物】世界が違って見えてくる 小説では、一人の人物の立場から物事が描かれていることが多く、その人物を視点人物といいます。…
	〈学習を振り返る〉 ・場面の展開に沿って、登場人物のどんな心情の変化を捉えられたか。 ・人物の考え方や表情の特徴などについて、どう考えたか。	〈「話す・聞く」の学習と関連させよう〉 ○サイドストーリー「空白の三日間を創作する」 メロスがシラクスの町に戻ってくるまでの三日の間に、ディオニスとセリヌンティウスはどのような会話をしただろうか。ディオニス、セリヌンティウスそれぞれの心の揺れや迷いを想像しながら創作してみよう。		〈まとめ〉 ①ディオニス、セリヌンティウスなどメロス以外の人物の視点から出来事を振り返る独白を書いてみよう。ディオニス視点から書く場合には、次のような点に着目するとよい。 １なぜ人物を信じられなくなったのか。～4	

はじめに、内容の整理や読み取りなどを通じて、人物像や構成を理解し、読み深めでは、心情の変化や人物像の変化を整理する。最後の「考えよう・広げよう」では、理由を考えながら、意見を持てるようになっている。また、作品を異なる視点で見られるようにしている。学習の振り返りでは、サイドストーリーや独白を書くなどの活動を通じて作品全体を振り返っている。

このように、設問を見てみると、内容の整理や読み取りの段階によって、文章を正確に読むことができるが、それらを、根拠として自分の意見と結び付けられるような設問がない。また、根拠について自分自身がどのように解釈するかについても、複数の根拠を組み合わせて考える設問は少ない。

また、「情報を自己の中に引き込」む設問も同様に少ない。共感できるところを考える設問や、「「疑う」ことは悪いことか。」や「本当の「勇者」とはどんな人間か。」といった自分の経験と照らし合わせながら考えられる設問もあった。つまり、このような設問は考えを形成するにあたり、きっかけとなったり、考えるための情報を得られるものの、それらを結び付けて考えたり、さらに自分の中に取り込んで想起したりするためには、授業内での発問が重要となる。

６．まとめ

６．１生涯読書について

改訂前の小学校学習指導要領国語編の「読書と情報活用に関する指導事項」では、第１学年及び２学年「カ　本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身につけ、目的に応じて必要な情報を読み取ること。」、第３学年及び

4 学年「オ多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。」、第 5 学年及び 6 学年「オ目的に応じて本や文章を読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。」と位置づけられている。改訂後の小学校学習指導要領では、「〔知識及び技能〕に「読書」に関する指導事項を位置付ける」とある。第 1 学年及び 2 学年では、「エ　読書に親しみ，いろいろな本があることを知ること。」、第 3 学年及び 4 学年「オ　幅広く読書に親しみ，読書が，必要な知識や情報を得ることに役立つことに気付くこと。」、第 5 学年及び 6 学年「オ　日常的に読書に親しみ，読書が，自分の考えを広げることに役立つことに気付くこと。」と位置づけられている。

改訂前の中学校学習指導要領の「読書と情報活用に関する指導事項」では、第 1 学年「カ本や文章から必要な情報を集めるための方法を身につけ、目的に応じて必要な情報を読み取ること。」、第 2 学年「オ多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。」、第 3 学年「オ目的に応じて本屋文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。」と位置づけられている。改訂後の中学校学習指導要領「〔知識及び技能〕に「読書」に関する指導事項を位置付ける」とある。第 1 学年「オ　読書が，知識や情報を得たり，自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解すること」、第 2 学年「エ　本や文章などには，様々な立場や考え方が書かれていることを知り，自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かすこと。」、第 3 学年「オ　自分の生き方や社会との関わり方を支える読書の意義と効用について理解すること。」と位置づけられている。

また、改訂前の学習指導要領では、「読書活動は本来読み手の個人的な活動であり，自主性や自発性を尊重することが重要である。」とされている。一方、改訂後では、「国語科の学習が読書活動に結び付くよう発達の段階に応じて系統的に指導することが求められる。」「，〔知識及び技能〕の「読書」に関する事項との関連を図り，生徒の日常の読書活動に結び付くようにすることが重要である。」このように、小学校、中学校の学習指導要領を見てみると、個人的な活動から考えを広げたり、深めたりするような読みへと変化している。さらに、「読むこと」の指導事項を日常生活や読書にもつなげる必要があると示されている。これらのことを踏まえ、授業での学びに止まらず、読書にも広げたり深めたりする必要がある。

6．2小中高のつながりについて

対話を通じた学びによって、小学校と高校の学びを活かすことができるため、学びをつなげていくことができる。

また、考えを形成する際に養われる思考過程は、改訂後の中学校学習指導要領に「自分の考えを広げたり深めたりする読書に生かすこと。」とある通り、読書にも応用できる。

多様な読み方を知り、考えを広げたり深めたりするために考えの形成過程を充実させていくことが、生涯にわたり読書を豊かにすることにつながる。

謝辞

実地研究に関わり授業観察や授業実践の場を提供して下さった埼玉大学付属中学校及び連携協力校の校長先生をはじめ、教職員の方々に心より感謝申し上げます。

そして、2 年間にわたりさまざまな教育の現状についてご指導下さった本橋幸康教授、安原輝彦教授、山本良教授をはじめとする埼玉大学の先生方や、多くの助言を下さった現職の先生方、共に学んだ学卒院生の仲間など、教職大学院での深い学びに協力して下さった全ての方々に感謝いたします。

〈参考文献〉

・文部科学省(2009)『小学校学習指導要領』東洋館出版社
・文部科学省(2009)『中学校学習指導要領』東洋館出版社
・文部科学省(2009)『高等校学習指導要領』東洋館出版社
・文部科学省(2018)『小学校学習指導要領』東洋館出版社
・文部科学省(2018)『中学校学習指導要領』東洋館出版社
・文部科学省(2018)『高等校学習指導要領』東洋館出版社
・光村図書(2018)『国語１』『国語 2』『国語 3』
・教育出版(2018)『伝え合う言葉　中学校国語 1』『伝え合う言葉　中学校国語 2』『伝え合う言葉　中学校国語 3』
・東京書籍(2018)『新編　新しい国語 1』『新編　新しい国語 2』『新編　新しい国語 3』
・学校図書(2018)『中学校　国語１』『中学校　国語 2』『中学校　国語 3』
・三省堂(2018)『現代の　国語１』『現代の　国語 2』『現代の　国語 3』
・田近洵一(2013)『創造の＜読み＞新論』
・山元隆春(2002)『コミュニケーション行為としての文学教育 ： 読書行為の三極構成に着目して(21 世紀にいきる国語教育実践学の構築に向けて)』
・松下佳代(2017)『科学教育におけるディープ・アクティブラーニング –概念変化の実践と研究に焦点をあてて–』
・稲垣・波多野 (2005)『子どもの概念発達と変化』
・鹿毛雅治・奈須正裕 (2013)『学ぶこと・教えること—学校教育の心理学』金子書房
・佐藤学 (1999)『学びの快楽—ダイアローグへ—』世織書房
・後藤 恒允 (1988)『「対話」をひらく文学教育』