

中 学 校

平 成 4 年 度

教 育 研 究 員 研 究 報 告 書

国 語

東 京 都 教 育 委 員 会

平成 4 年 度

教育 研究 員 (国 語)

班	区市町村名	学 校 名	氏 名
表 現 班	品 川	伊 藤 中 学 校	斎 藤 和 子
	板 橋	赤 塚 第 三 中 学 校	深 沢 真 知 子
	足 立	第 二 中 学 校	伊 藤 昌 広
	調 布	神 代 中 学 校	○徳 久 一 彦
理 解 班	世 田 谷	希 望 丘 中 学 校	土 屋 ゆかり
	中 野	第 三 中 学 校	秦 典 正
	八 王 子	檜 原 中 学 校	高 橋 明
	町 田	木 曾 中 学 校	遠 藤 剛
	国 立	国 立 第 二 中 学 校	小 西 宏 子
	福 生	福 生 第 二 中 学 校	諏 訪 朝 子
言 語 事 項 班	千 代 田	練 成 中 学 校	高 木 潤 也
	新 宿	落 合 中 学 校	◎鷺 嶺 裕 文
	大 田	南 六 郷 中 学 校	梅 原 郁 雄
	豊 島	駒 込 中 学 校	斎 藤 洋 潮
	江 戸 川	清 新 第 二 中 学 校	今 野 晋
	清 瀬	清 瀬 第 五 中 学 校	熊 倉 峰 広

◎世話人 ○副世話人

担当 教育庁指導部中学校教育指導課 指導主事 新藤 久典

目 次

I 主題設定の理由	2
II 研究の構想	3
1 基本的な考え方	
2 研究の方法	
III 研究の内容	4
1 表現班	4
(1) 研究のねらい	
(2) 指導の実際	
(3) 研究のまとめ	
2 理解班	11
(1) 研究のねらい	
(2) 指導の実際	
(3) 研究のまとめ	
3 言語事項班	18
(1) 研究のねらい	
(2) 指導の実際	
(3) 研究のまとめ	
IV 研究のまとめと今後の課題	25

研究主題

論理的な思考力を培う指道の工夫

I 主題設定の理由

新教育課程の全面実施を来年に控え、この4年間の移行措置期間中に様々な研究・実践が試みられてきた。日本の社会の発展はとどまるところを知らず、21世紀へ向けて加速度的にその力を伸ばしている。それに伴い、社会状況も国際化・情報化が進み、目ざましい変容を遂げている。とりわけ科学技術に支えられた情報分野の著しい発達には多様な価値観を生み、生徒の生活や意識に深い影響を及ぼすに至っている。こうした状況を受け、新教育課程では「21世紀を目指し、社会の変化に主体的に対応できる心豊かな人間の育成」が求められ、そのための四つの柱の一つとして「自己教育力の育成」が掲げられている。特に、自己教育力を支える思考力や創造力が強く求められており、その基礎となる「論理的に考える能力」、「論理的に表現する能力」の育成が強調され、各教科等において、その具現化を図ることが重要な課題となっている。

しかし、生徒の実態はそのねらいと大きくかけ離れ、直観的、感覚的に物事を判断しがちであり、理由や根拠を明確にし、筋道を立てて説明することを苦手としている者が多く、思考の深化や的確な表現活動の大きな妨げとなっている。したがって、急速に変化する現代社会において、主体的に生きていく生徒を育てるためには、今、国語科に要請されている「音声言語や文字言語の発する意味・内容を正確に理解し、必要に応じて適切に表現する能力を育成し、併せて思考力や創造力及び言語感覚を養う」ことが重要な課題である。そしてそのためには、「論理的な思考力」を培うことをねらいとした指導内容・方法の研究・開発が大切であると考えた。

従来の国語科の指導では、論理的思考力の育成は、主として、説明的文章の読解指導を通して養われるものとする考え方に偏りがちであった。しかし、文章は筆者の論理的な思考に基づいて書かれ、いかなる種類の文章にも論理性が備わっていると考えることができる。そこで、今年度の本研究では、教材の中で大きな比重を占めながらも、論理的思考力の育成をねらいとした指導が十分研究されていない文学的文章を主たる教材としつつ、文章を正確に理解し、適切に表現する能力を育てる指導、主題に迫る過程で論理的な思考力を培う指導、日ごろ何気なく使っている言葉のもつ大きな意味に気付き、それを論理的な読み取りに深化させる指導の在り方等について、授業研究を通して迫る実践的研究を試みることにした。

Ⅱ 研究の構想

1 基本的な考え方

本研究では、論理的思考力を次のようにとらえた。

「与えられた条件から妥当な結論に到達するための筋道をたどる力のことである。」

また、この考えに基づき、研究主題である「論理的な思考力を培う指導の工夫」について、表現、理解、言語事項の三つの班を組織し、研究を進めることにした。さらに、各班は、次のような仮説を立て、授業研究を中心に仮説の実証を試みた。

【仮説】

〈表現班〉

- 根拠を明確にし、自分の意見を筋道を立てて表現する力を身に付けさせることによって論理的な思考力を培うことができる。

〈理解班〉

- 与えられた条件から妥当な結論に到達するための筋道を、根拠を明らかにしながら、矛盾なくたどることによって、論理的な思考力を培うことができる。

〈言語事項班〉

- 文章を読み進めていく過程で、助詞の働きに焦点を当てることにより論理的に読み深めていくことができるようになり、論理的な思考力を培うことができる。

2 研究の方法

本研究では、各班ごとに、文学的文章を主たる教材としつつ、次のような点に焦点を当て、研究を進めた。

〈表現班〉

- 「意見文を書く」 — 根拠を明確にした意見文を書く —
(第1学年, 4時間扱い)

〈理解班〉

- 詩「夕焼け」(吉野弘) — 四つのステップによる理論的な思考力の深化を図る —
(第2学年, 3時間扱い)

〈言語事項班〉

- 小説「赤い糸」(井上靖) — 助詞の働きに焦点を当てることにより登場人物の心情などを論理的に読み取る —
(第1学年, 6時間扱い)

Ⅲ 研究の内容

1 表現班

「意見文を書く」 ― 根拠を明確にした意見文を書く ― (第1学年)

(1) 研究のねらい

今日、「話すこと、聞くことの指導」の重要性が指摘され、音声言語活動への関心が高まっている。そして、あらゆる場面で、自分の考えを明確に述べる表現力を養うことがますます重要視されている。

こうした状況を受け、表現班では、共通研究主題である「論理的な思考力を培う」ことを「自分の考えを筋道立てて表現する力を養う」ことととらえ直し、自分の意見を構築するための基礎となる「根拠を明確にする」ことの指導に焦点を当てて研究することをねらいとした。

ア 指導目標

「論理的な思考力」を培い、表現力を高める指導の一つの試みとして、「根拠に基づいて意見を構築する」活動に主眼を置いてみた。意見を発表することとは、事柄に対して単に感想を述べるだけではなく、また決して独りよがりの主観的判断によるのではなく、確かな根拠に基づいて筋道を立てて述べることにより、相手を納得させるべきものでなければならない。その思考過程そのものが論理的思考であり、そこで養われるものこそ「論理的な思考力」である。この観点に立って、論理的な思考力を培うための指導目標として、次の二点を設定した。

- ① 自分の考えや意見をきちんとした根拠をもとに表現する。
- ② 相手の考えや意見を聞き、根拠と意見との関係を理解する。

イ 指導計画(4時間扱い)

[第1時]

- 意見というものが、明確な根拠に基づいたものでなければならないことを理解させる。
- 提示されたテーマの中から一つを選ばせ、根拠のある意見(メモ書き)を書かせる。

[第2時]

- 意見文を読み、意見の根拠を確認させる。
- 根拠の種類の違いについて認識を深めさせる。

[第3時]

- 自分の書いた意見の根拠について再考させ、どの種類に属するかを確認させる。
- 自分の意見を確かなものにさせるために、様々な根拠を考えさせる。
- 自分の意見(メモ書き)を基に、意見文を書かせる。

〔第4時〕

- グループごとに、意見文を相互に読ませ、代表作を選んで発表させる。
- 各グループの発表を聞き、確かな根拠に基づく意見であるかどうかを判断させる。

ウ 評価

- ア 意見文において確かな根拠が必要であることが理解できたか。
- イ 意見の発表を聞き、根拠との関係を理解できたか。

エ 指導の展開

〔第一時〕

	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
導 入	・意見文を書くことを確認する。	・分かりやすい意見文を書くことが目的であることを確認させる。
展 開	・二つの意見文の例から根拠の必要性に気付く。 ・六つのテーマ(資料2)から一つを選び根拠を明確にして意見メモを書く。	・根拠のあるものとなないものの二例(資料1)を示す。 ・新聞記事(資料2)を見せる。 ・意見メモ用紙(資料3)を配り、書かせる。 ・根拠は簡潔書きで書かせる。
ま と め	・本時の内容を確認する。	・意見メモを回収する。

〔第二時〕

	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
導 入	・前時に書いたメモを再考し、根拠について考えを深めることを確認する。	
展 開	・「制服は必要か」の意見文(資料4)を読み、根拠となっている部分に線を引く。 ・線を引いた部分を賛成・反対にわけて発表する。 ・カードに書かれた根拠の種類にわけるとしたら、どれとどれを同じグループにしたらいいかを考える。(机の前後の四人組で話し合いをする。) ・発表しあって全員で検討する。 ・根拠には三つのタイプがあることに気付く。 A……個人的な感情のみの根拠 B……体験に基づく根拠(見聞したことを含む) C……一般的で客観的な視点から述べた根拠	・画用紙でカードを作り、黒板に提示していく。 〔例:評判がいい・好きだ・かっこいい〕 楽だ・苦しい・面倒だ ・賛成・反対にとられずに、同じような立場から述べていると思われるものを一つのグループとするように指示する。 ・A, B, Cの使い分けられる場面などを考えさせる。
ま と め	・本時の内容を確認する。	

〔第三時〕

	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
導 入	・前時の内容を復習し、根拠の三つのタイプを確認する。	・三つのタイプを板書して示す。 ・第一時に書いたメモをかえす。
展 開	・自分の意見メモを読み返し、自分の意見の根拠がA, B, Cのどのタイプかを考え、記入していく。 ・互いに発表しあって、三つのタイプについて理解を深める。 ・自分の意見の根拠として更に加えるものはないかを考える。(できれば違うタイプのもの) ・より多くの人を納得させる適切な根拠について考える。 ・意見文を完成する。	・内容によってタイプを決めかねるものもあることを理解させる。 ・一つではなく、複数の異なる根拠を盛り込むようにさせる。 ・原稿用紙に記入させる。(四百字程度で)
ま と め	・本時の内容を確認する。	・次時には互いに読み合せて、発表することを予告する。

〔第四時〕

	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
導 入	・意見文が完成されていることを確認する。	
展 開	・同じテーマを選んだ者同士を一つのグループとして、四人から六人のグループを作る。 ・グループ内で互いに発表し、評価しあって最も優れていると思われるものを選ぶ。 ・班の代表が全体の前で発表する。	・評価表(資料5)を用いる。 ・評価の観点は、根拠が明確で納得できるものかどうかの点であることを指示する。 ・ゆっくり、はっきりと大きな声で発表させる。
ま と め	・意見を述べる時には、確かな根拠が必要であることを確認する。	・生活上のあらゆる場面でこのことが生かせることを理解させる。

【資料】

資料 1 第1時の文例

- ・ 制服はあったほうがいいと思います。やっぱり制服は中学校には必要な服だと思います。制服は中学校にはなくてはならない服だと思います。
- ・ 私は制服はあったほうがいいと思う。制服は見た感じが中学生らしいし、なんとなくさわやかな清潔感もある。それに、その学校の文化のようなものも制服はもっていると。だから制服はあったほうがいいと思う。

資料 2 新聞記事から

- (1) 学校週5日制はあったほうがいいか (2) 学校給食は必要か
- (3) 国立公園にゴミ箱は必要か (4) ビニール袋や包装紙は必要か
- (5) 高校野球での「5連続敬遠」をどう思うか (6) メダリストへの賞金をどう思うか

松井5敬遠

明德の策に
星稜沈む

高校野球の連続敬遠についてどう思うか

国立公園にゴミ箱は必要か

立山黒部アルペンルート
袋を配りキャンペーン

富山県

新学期から週1回学校5日制

小・中・高で
月1回

幼稚園含め実施

学校週5日制は
あり方がいいか

五輪金メダリストに300万円 JOC内定

まさアルペールビルで
銀200万、銅100万円

オリンピックのメダリストに対する賞金をどう思うか

地球にやさしくリサイクル

買い物袋も
自前で作製

ビニール袋や包装紙は
必要か

埼玉・庄和町

「学校給食やめます」

PTA、反対署名の動き

学校給食は必要か

資料 3 意見メモ

(4) 400	意見メモ					
	⑥	⑤	④	③	②	①
	[調査]					
	[意見]					
	() 組 () 番 ()					

資料 4 「6人の意見」例

- 私は制服があったほうがいいです。うちの学校の制服は評判がいいし、好きです。私はブレザーよりセーラー服のほうが好き。男子も学らんのほうが格好いいと思います。
- 制服は必要ないと思う。はっきり言って格好悪くてダサイからだ。黒い色もイメージが悪くて好きになれない。
- 制服はあったほうが良いと思う。私服だと毎日着ていく服を選ばなければならないから面倒くさい。制服だとTシャツと下着を替えるだけでいいから楽だと思う。
- 制服だと汗が出たときべたべたして嫌いだ。制服はクリーニング代が必要で、お金がもったいない。カラーを付け、ホックをして勉強すると苦しくてがまんできない。
- 制服は自分の通っている学校を表す最高のトレードマークだと思う。その学校の生徒だという自覚が持て、校章同様、その学校にいるという認識を高められると思う。
- 制服だと統一されて自分らしさがない。私服だといろいろな格好ができるのでその人の人柄も分かる。私服は個性を発揮することができるのでいいと思う。

(3) 研究のまとめ

表現班では、「根拠に基づいた意見の構築」を図る指導を試みた。最近の生徒をみると、日常生活において、自分の意見を求められる場面が多くあるのにもかかわらず、単なる感想を述べるだけで済ませたり、独りよがりの感情的な意見を述べるだけで済ませたりしてしまい、本来のコミュニケーションをうまく図ることができないという傾向が見られる。そこで、意見にはそれを支える「根拠」が大切であることを理解させ、「根拠」が明確で、相手を納得させることができる意見を生徒各自がもてるようにさせたいと考えた。しっかりした根拠に基づく意見を持ち、それを筋道を立てて構築していく過程で、論理的な思考力は自ずと培われていくものと考えた。

以下に、今回の研究を通じて明らかになったことをまとめてみることにする。

- ① 生徒各自の意見を求めるに当たって、書きやすさや生徒の興味・関心を高めることを考慮したうえで、六つのテーマを設定した(資料2参照)。設定理由として、「生徒にとって身近な内容で、体験に照らして考えやすいもの」、「自然破壊など環境問題にかかわるような今日的な課題で、社会性のあるもの」、「時事性が濃く、生徒の興味をひきやすいもの」を考慮して、それぞれ二つずつテーマを用意した。

実際に生徒が書いた意見は、学校週5日制や学校給食といった「身近で体験的なもの」が多かった。生徒にとって、既に体験している事柄の方が書きやすかったということであろうが、一般的には体験していない事柄についても意見を求められることの方が多いだけに、それに対応できる資質の充実を図ることも必要であると考えられる。また、発達段階を考慮して、テーマの設定は慎重に行うことが大切である。指導者がテーマを設定するのではなく、生徒自身に課題を見付けさせ、考えさせる課題解決的な学習活動を工夫することも有効な指導法である。

- ② ほとんどの生徒が「根拠」に基づいて意見を書くことができた。今回の研究では、さらに一步踏み込んで、「根拠」にも、それがよって立つ基盤によって種類があるのだということにも触れてみた。「根拠」を種類分けしてみると、「感情型」(感情的な感想、印象に基づくもの)、「体験型」(自分の直接・間接の体験に基づくもの)、「一般型」(一般化されたもの)の三つの種類が考えられることに気付かせることができた。そして、意見を書くテーマによっては、「一般型」でしか述べられないもの、「一般型」よりも「体験型」の方が読み手・聞き手に対して説得力をもつものなどがあり、一概に「一般型」の方が優れていると言うことはできない。大切なことは、この三つの種類をうまく組み合わせ

ることによって、自分の意見をより強固なものにすることを理解することである。今回の研究では、生徒は、少なくとも「感情型」に終始するのでは相手を納得させることは難しいことを理解することができた。また、「感情型」の根拠しか思い浮かばない生徒に対しては、「体験型」へ、更に「一般型」へと、主観から客観へと思考を広げられるように、個に応じた指導が必要である。

- ③ 今回の研究では、グループ学習を試みたが、更に発展させる形態として、第1時から、書いてみたいテーマによってグループ分けを行い、意見メモの作成から、根拠の種類の違いの検討、発表・評価まで一貫してグループ学習を計画することも可能である。生徒や学校の実態に応じた工夫を考えたい。

今回の試みは、極めて基本的な取り組みであったので、今後、継続的な指導を計画する必要がある。その際、配慮すべきものとして、次の三点が挙げられる。

- ① 根拠の種類を分類するにあたり、今回は、曖昧な部分を残したまま三つに分けたが、それは、根拠の違いに気付かせることが目的であり、それによって論理的思考力を高められると考えたからである。しかし、その検証は十分には行えなかった。意見の内容によって、最も説得力をもつ根拠はどのようなものかを、様々な意見を書かせるなかで気付かせる指導の工夫を研究する必要がある。
- ② 今回は、まとめの段階において200字～400字程度の意見文を書かせ、発表させた。その中で、特に聞き手を意識して、まず自分の意見を述べたあとに根拠を述べさせるように指導した。その結果、聞き手としては比較的分かりやすいものとなった。しかし、根拠がただ羅列されただけで、文章構成が不十分な生徒や、意見の主張のみが強く出た生徒も目についた。今後の指導においては、自分と反対の意見との比較・検討や、相手の立場を意識することなどを含んだ、説得力をもつ文章構成をもつ意見文を書かせるところまで発展させる必要がある。
- ③ まとめ段階では、新学習指導要領で強調されている「話す力」にも目を向け、音声言語との関連を重視した指導も可能である。明確な根拠に基づく意見を持ち、相手の意見を吟味することもできるようになれば、その発表の仕方を指導することによって、より充実したパネルディスカッションや討論会、ディベートなどに発展させる可能性も生まれると考える。これらの指導においては、生徒の実態に応じ、指導内容・方法の改善・工夫が必要である。

2 理解班

(1) 研究のねらい

本年度の研究主題は、「論理的な思考力を培う指導の工夫」であるが、これまで論理的な思考力の育成は、説明的文章を活用する場合がほとんどであった。なぜならば、説明的文章は、それ自体が明快な論理性を有し、それをたどる学習活動によって、生徒の中に論理的な思考力が育成されると考えられるからである。しかし、今回、理解班では文学的文章を通して、論理的な思考力を培う指導法を模索することにした。これは、文章そのものの論理性を追求するのではなく、言語と言語との相互の関係を吟味することにより、主題に迫る過程の中で、論理的に筋道を追う力を文学作品の学習を通して育む、という立場で推し進めようとするものである。この学習活動により、これまで特に観念的・感覚的傾向の強かった文学作品の読みがさらに深まり、従来の説明的文章における論理的な思考力を培う指導法と一対となり、国語科における論理的な思考力の育成の一層の充実につながるものとする。

文学作品における論理的な思考力を培うための具体的指導のポイント

— 4つのステップによる論理的な思考力の深化 —

理解班では、論理的な思考力の定義を「与えられた条件から妥当な結論に到達するための筋道を、根拠を明確にしながらかつ矛盾なくたどる力」と考えたが、その基盤を①根拠を明らかにする②矛盾なく考えを進めていく - に置くものとした。

これまでの文学的文章の授業では、一つの事象において、いきなり登場人物の心情や作者の意図をつかませる指導が多かったのではないと思われる。理解班では、妥当な結論に到達するための筋道を正しくたどるために、4つのステップを設けることにより、論理的思考過程が系統化され、深化される指導法を研究することにした。

ここで言う4つのステップとは、A段階「その場面における状況の把握」→B段階「登場人物の心情や作者の意図をつかむための手がかりとなる表現の発見」→C段階「登場人物の心情や作者の意図の的確な把握」というように段階を追って、無理や矛盾のない思考過程を推し進め、そして、D段階「根拠となる事柄」を明確にすることによって、その裏付けを確固たるものにす一連の流れを指すものである。

このように、状況・手がかり・心情や意図・根拠という4つのステップを日常の文学的文章読解の中に意図的に設定することにより、生徒一人ひとりの論理的な思考力の向上に大いに役立つものと考え、以下の研究を進めた。

(2) 指導の実際

ア 教材名 「夕焼け」(吉野 弘) (第2学年)

イ 教材選定の理由

吉野 弘の「夕焼け」という詩は、「いつものことだが」という出だしで始まるように、日常生活の中でよく見かけることを題材としている。また、この詩の中での出来事は、生徒自身も、少なくとも一度は経験していることである。そのために、生徒にとってこの作品は、身近なものとして受け止め、考えたり話し合ったりしやすい教材であると思われる。

さらに、「夕焼け」は、作者によって考え抜かれた、緊密な構成を持っている作品である。また、この詩の表現のひとつひとつには作者の意図が込められ、その表現技法(短い字句が多い、繰り返し、中止法など)を通して、そこに語られていることを論理的に読み取っていくことができる作品であるということもいえる。

以上のことから「夕焼け」という作品は、生徒の論理的な思考力を培う上で、ふさわしい作品であると考え、本教材を選定した。

ウ 研究主題との関連

説明的な文章は、事実や意見などをもとに筋道の整った記述により、筆者の主張が明らかにされている。そのため、文章そのものから論理的な思考を学ぶことができるといえる。それに対して、文学的文章の中でも詩は、内容そのものが、極めて主観的・感情的であり、文章そのものに論理性を求めることは、非常に難しいといえる。しかし、そのような詩でも、言語相互の関連を吟味し、主題に迫る過程において、論理的に筋道を追う力を育むことで、十分に論理的な思考力を培うことが可能であると考えた。そのために、例えば、登場人物の心情などを押さえる場合に、いきなり感覚的に答えさせるのではなくて、いくつかのステップを踏み、筋道を正しくたどることにより、妥当な結論に到達するという学習方法を考えた。

「夕焼け」の詩中での、娘の心情の変化を読み取らせる場合に、上記のことを当てはめてみると、次のようになる。A. 「場面ごとの状況」をつかませる。B. 娘の心情の変化を把握するうえで「手がかりとなる表現」をおさえる。C. Bから「娘の気持ちの変化」を考える。D. Cを考えるうえで「根拠となる事柄」を明確にする。以上のようなA B Cという手順を正しく踏むことにより、思考の筋道を的確に追い、さらにDという作業により、根拠を明確にすることで、論理的な思考力(与えられた条件から妥当な結論に到達するための筋道を、根拠を明確にしなが、矛盾なくたどる力)を培うことが可能であると考えられる。

エ 指導の目標

- (ア) イメージやリズムの特徴などに注意して，作品の詩情をとらえさせる。
- (イ) 表現されたことがらに即して，登場人物の心情などを論理的に読みとる力をつけさせる。
- (ウ) この詩の主題に対する自分の考えを，筋道を立てて表現させる。

オ 指導の全体計画（三時間配当）

	学 習 活 動 内 容	留 意 点
第 一 時	<ul style="list-style-type: none"> ◎詩の全文を朗読する。 ◎初発の感想をまとめる。 ◎登場人物，状況等を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎リズム等に注意させる。 ◎感想の中から「なぜ立てなかったのか」ということを出させ，以後の授業のきっかけとする。 ◎娘が立てなくなるまでの状況を三人の老人に着目させて考えさせる。
第 二 時 (本 時)	<ul style="list-style-type: none"> ◎娘の心情の変化を読み取る。学習プリントⅠ <ul style="list-style-type: none"> ・各場面毎に娘の心情を考えるうえで，手がかりになる表現を把握する。 ・上の表現から娘の心情の変化を根拠を明らかにしながら読み取る。 ◎僕の娘に対する思いを読み取る。学習プリントⅡ <ul style="list-style-type: none"> ・僕の思いが読み取れる箇所をおさえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎プリントにより，段階的，論理的に読み取れることを理解させる。 <ul style="list-style-type: none"> ・三箇所の「うつむく」に着目させる。 ・詩の中のみで考えるのではなく普段の生活の経験からも考えさせる。 ◎学習プリントⅠの手順に従って各自，学習プリントに書き込ませる。
第 三 時	<ul style="list-style-type: none"> ・僕の思いを押さえた箇所から僕の娘に対する思いを根拠を明らかにしながら読み取る。 ◎「夕焼け」を手がかりに作品の主題に迫り，それに対する自分の考えを発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎「夕焼け」から想像することを基に主題に対する自分の考えを筋道を立てて発表させる。

カ 本時の指導

(ア) 指導目標

- ① 詩の表現に注目させ，娘の心情の変化を読み取らせる。
- ② 表現された事柄に即して，論理的に読みを深める方法を身につけさせる。

(イ) 指導の展開

	指導内容	学習活動	指導上の留意点
導入	(1)前時の確認 (2)本時の学習目標・内容の確認	<ul style="list-style-type: none"> 前時に学習した内容を確認する。 本時の学習の進め方を理解し、確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物，状況等の確認。 プリントにより，段階的，論理的に読みを深めてゆくことを理解させる。
展開Ⅰ	(1)娘の心の動きを読み取る上で，手がかりになる表現を見つけさせる。 (2)その表現から分かる内容を発表させる。 (3)それぞれの場面における気持ちの変化を，根拠を明らかにしながら読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの場面において，気持ちを読み取れる部分を抜き出し，学習プリントに書き込む。 「うつむく」から，一般的にどんな気持ちを読み取れるか，考える。 一回目，(2)で読み取った中から，この場合にふさわしい気持ちを選び出す。 一回目と二回目を比較し，気持ちの変化を考える。また，その根拠を確認する。 三回目における気持ちを考え，その根拠を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 「うつむく」が繰り返し出てくることに注目させる。 手がかりになる表現を，全員が確認できるようにする。 自分の体験等をもとに，なるべく多く出させる。 出なければ，周囲の生徒と話し合わせる。 二回目，迷う気持ちが深まったことを表す表現として「しかし…」以下，短い行分けの部分がある。生徒から出なければ朗読し，気付かせる。 三回目，気持ちの質的な転換があったことを理解させる。 自責の念が新しく生じたことを後半から気付かせる。
展開Ⅱ	(1)「ほく」の娘に対する思いを読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> プリントⅠで学習した方法を参考にして，プリントⅡに各自書き込んでゆく。 	<ul style="list-style-type: none"> 理解が十分でない者に対しては，この時間に指導する。
まとめ	(1)本時の確認。 (2)次時の予告。	<ul style="list-style-type: none"> 娘の気持ちの変化が理解できたか，確認する。 読み取りの手順が理解できたか確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 次時も，同じ手順で読みを深めることを理解させる。

(ウ) 評価 ① 娘の気持ちの変化を読み取ることができたか。

② 読み取り手順，方法を理解し，身につけることができたか。

「夕焼け」学習プリント I
二年 五組 田中 氏名 R・M

A 場面・この状況	B てがかりとなる表現	C 気持ちの変化	D その裏付けとなる事柄
<p>【二回目】 娘。うつぶわいて いたが立て 席をゆす つた。 としより そそくさく 座した。 礼も言わず に次の駅で 降りた。</p>	うつぶわいて た。	ゆずらうつか ゆずらないか ためらうてし またが席を ゆすつた。 二回目よりは ためらうてし 持ちが少な かった。	「うつぶわいていた」 いやなとき、困 たとき、迷って、た めらうて、いると き、はする動作 だから。 二回目より二回 目の方が、席を ゆずるのに、時 間がかかっている から。
<p>【三回目】 としより 娘の前に押 されてきた。 娘。うつぶわいた。 しかし又立 つて席をゆ すつた。 としより 次の駅で礼 を言つて降 りた。</p>	うつぶわいて	又ためらうて しまつたが、ゆ すりたくな い方の気持 ちが大きくあ つた。	「うつぶわいて」 二度は普通に 前を見ていた が又うつぶわ いながら。 「しかし又立つて 席を」 考えている時間 が長いという こと。
<p>【三回目】 としより 娘の前に押 し出された。 娘。うつぶわいて 今席を ゆすつた。 自分が責め た。</p>	うつぶわいて	ためらうたが 席をゆすぶ 気持ちはな くなつてしま つた。 いけないこと をしたと思 つた。 自分を責め た。	「下唇をキニツと 噛んで身体を こゆばらせて」 いけないことを したり自分を 責めたりする ときにする動 作だから。

「夕焼け」学習プリント II
娘の気持ちの動きについて考えてみよう。
二年 五組 田中 氏名 R・M

1. 手がかりになる表現	2. 意味	3. 娘の気持ちの変化	4. その裏付けとなる事柄
<p>【二回目】 娘はうつぶわいた。 【三回目】 娘はうつぶわいて</p>	<p>【二回目】 疲れていて 考えたりも 迷っていた 目を見たら 目を見たら 目を見たら</p>	<p>【二回目】 多少恥ずかしくて 迷ったかすく ゆすつた</p>	<p>【二回目】 としよりを見ながら うつぶわいた。 「しかし又立つて」 迷った時間がある 一人目のとしよりは 礼も言わずに降りた とある。 横あいから…… 周囲の人はゆすらない 「次の駅」で降りた ばかり。</p>
<p>【三回目】 娘はうつぶわいて</p>	<p>【三回目】 本心に困 恥ずかしか 意識して</p>	<p>【三回目】 立たないことを 恥ずかしく思</p>	<p>【三回目】 二度あることはとま 通りなせ私だけか 下唇をキニツと噛んで 身体をこゆばらせて 「や、しい気持ちに 責められながら」 他人の目</p>

(感想) 娘はあのイラストする職員電車の中でか
人に親切にできる。それはやさしい心の持ち主だったか
らこそできたのだと思う。「やさしい心」の持ち主はいつ
でもどこでも受難者になる。本当にそうだと私も
思う。なぜなら、満員電車の中、娘だけがゆする
のではなく、他の人がゆするあやうさ良と思う。
みんなが、この娘のようにやさしい気持ちを持っては、この娘
一人が苦勞しないですむと思う。私もそんなやさしい心
の持ち主になりたい。
夕焼けして題のつた訳は、夕焼けして真赤な空なら
黒くなくていから、その様子を、娘の気持ちでたとえたり
だと思つた。(ゆする時、病を感、ゆするなかつた時、
さかしく、やさしい気持ち)

(感想) 私はこの詩を読んで最後まで疑問に思た
ことは、なぜ娘ばかりが席を空すたのかということだ
す。若者だて席を空すはいいわけじゃなから、と思いま
す。「やさしい心」の持ち主は、われにもあやうさ受難者に
なる。やさしい心を持っている人に対する周りの人々
の態度が、ひどいと思つた。やさしい心の持ち主
が受難者となるのは、このよ様な態度の人々が
いるからだと思う。夕焼けのゆは、娘のやさしい心
は夕焼けのように美し、という感じに結びつけた
のではないかなと思た。

この表のやり方は、普通に授業のノートに書く
より、見やすく、深く、勉強が来たように感じた。

一回目と二回目と三回目の気持ちの変化がわかりやすい
(ノートよりもすくに比らべられる)

表を作ったことで、娘の気持ちなどの整理がついて、自分の
中でも考えがまとまったので、とてもよかつたと思う。

やりやすかつた。A、B、C、D、とだん
だん深くなつて、いろいろから、いいと思う。
この方が、まとま、まいて、いい。

書くのが大変だ、たけど、黒板に書いて、写したり、頭で覚え
たりするよりも、プリントにまとめて、た方がわかりやす
かつた。詩は難しか、たけど、プリントは、とてもいいと
思ひました。
もうちょっと、ゆくりや、でもうえると、もっと分かる
と思ひます。

夕焼けの詩を表にしてみ、た、良い点は見やすくていい。
それから、その裏づけとなる根拠、それがよくわか
つた。
それに、一回目とか二回目などを比べられてよかつた、と
思ひます。

表はわかりやすかつた。たか、僕は書くの
か、遅いので、苦しか、た。

(3) 研究のまとめ

理解班では、「文学的な文章」の中の詩教材を取り扱い、詩の表現の中に用いられている語句と語句の相互関係を明らかにし、手がかりとなる表現をもとに心情の深まりを段階を追って理解させる事によって、論理的に筋道をとらえさせる力を身に付けさせようと試みた。これまでのような直観力や感覚に頼って詩を理解させる授業方法では、理解という点において個々に差があるため、苦手意識を持つものも多くみられた。そこで、詩の理解における学習の手順や、考え方の筋道を示すことによって、詩に対しての抵抗感を取り除き、学習への意欲を高めようとした。また、様々な文章の中の、特に作者の感情が凝縮された詩という教材を通して、あえて筋道を追い、論理的な読み取りをする過程で、詩の持つ象徴性・真の味わいなどを考えさせてみた。

- ① 心情の変化をとらえるために「場面ごとの状況」・「手がかりとなる表現」・「娘の気持ちの変化」・「根拠となる事柄」の四段階を追って考えさせることにより、その過程の作業から生徒の理解を深めることができた。
- ② 生徒が「学習プリント」を完成させていく学習活動を通して、自分の考えや発見を整理しながら意欲的に発言する姿勢が見られるようになった。
- ③ 心情の変化を理解させるための、四つの段階をたどらせることで、根拠を明らかにしながら矛盾なく考えを推し進める姿勢を身につけさせるのに役立った。
- ④ 詩の理解が深まることで、詩に表現されている内容を自分自身に置き換えて味わおうとする姿勢が見られるようになった。

このように、詩に用いられている表現を通し、段階を追って心情の変化をとらえようとしたことによって、自分の主観的な考えを修正して、理解を深めていく生徒も多くみられるようになった。また、詩の教材の学習に対して意欲的に取り組むようになった。指導後の感想でも、これまでの詩の授業に比べ、理解が深まったように思われ、「よく分かるようになった」「主題に迫ることができた」などの成果がみられた。

なお今後の課題としては、詩や他の文学教材においても、語句や表現から段階を追い、筋道をとらえながら論理的に思考させる学習方法の開発が必要であると思われる。また授業における発問の工夫、学習プリントの改善などが挙げられ、今後も継続して研究を深めていきたいと思う。さらに、文学的な文章に限らず、生徒の日常生活や学習の場などの様々な所で、このような学習活動を通して理解を深め、いろいろな学習活動ができるように、計画的・継続的な指導を行っていくことが必要であると考えている。

3 言語事項班

(1) 研究のねらい

我々は研究主題「論理的な思考力を培う指導の工夫」を研究するにあたり、言語事項の立場から『文脈の展開を文法的な観点からたどる力を身につけることによって、論理的な思考力を培うことができる』と考え、次の仮説を立てた。

文章を読み進めていく過程で、「助詞」の働きに焦点を当てることにより、論理的に読み深めていくことができるようになり、論理的な思考力を培うことができる。

これは、日頃何気なく読んでいる文章のなかで、文の構成のうえから「助詞」がとりわけ重要な役割を果たしていることに着目したからである。また、学習指導要領においても「助詞」の扱いについて『文脈の中でどのような働きをしているかに注意させ、表現や理解に役立つようにする』とある。文法事項としての「助詞」を単なる知識として覚えるだけでなく、文脈の中での「助詞」の使われ方に注目し、微妙なニュアンスを読み取ることで、文章をより論理的に理解することができると考えた。

これまでの論理的な思考力の育成は、主として説明文・解説文・論説文・評論文などの教材の読解学習を通して培われるものとする考え方に偏りがちであった。文学的文章における理解は漠然とした感覚的なものになりがちなことが多く、文章自体の論理性や、論理的な思考はあまり問題とされていないように思われる。

また言語事項における文法の学習は「取り立て学習」として行われる場合が多い。その指導方法が、知識だけの覚え込みになってしまい表現や理解に結び付かないだけでなく、文法嫌いの生徒を作る大きな原因となっていると考えられる。

論理的思考力の主体となる生徒自身がなぜそう考え、感じたかを考えるうえでは文学作品といえども、その理解を文章表現の中から論理的に読み取ることが重要である。そこで現状をふまえて、仮説に基づいて次のねらいを立てた。

- (ア) 文脈の中での助詞の働きによる、微妙なニュアンスの違いに気付く。
- (イ) 助詞の働きに焦点を当てることにより、登場人物の心情などを論理的に読み取る。
- (ウ) 言葉の精選された、完成度の高い文学作品を教材として取り扱うことにより、言葉の持つ論理性に気付かせる。

(2) 指導の実際 その1

1 教材 「赤い夷」 井上 靖

2 教材選定の理由及び研究主題との関連

助詞の働きに焦点をあてることによって、文学作品の文章のもつ論理性を読み進めていくためには、言葉の精選された、完成度の高い文学作品を教材として取り扱うことが大事であると考えた。

本教材は、井上靖の自伝的な長編小説「しろばんば」の一節であり、少年が少女に淡い思慕を抱きながら、自己を自覚していく様が、情感豊かに描かれている。表現の上でも、行き届いた言葉の選び方が随所に見られるので、助詞を取り上げ、文脈を追っていくことで論理的に心情の深化を図ることが可能と考え、本教材を選定した。

また、助詞のもつ論理性を読むことで理解が深められるという視点を生徒に示すことによって、生徒は、論理的に文章を読む一つの方法・手だてを知り、自主的に読み取っていく力が身につくと考えた。

3 指導目標

- 1) 構成や展開に注意し、その効果を考えながら作品を読ませる。
- 2) 情景・心情・人物像などの表現に即して、文学作品を読み深め、主題をとらえさせる。
- 3) 助詞の働きに注目し、登場人物の心情などを論理的に読み取らせる。
- 4) 本格的な文学作品を読み味わうことにより、文学に対する興味を持たせる。

4 指導の全体計画

第一時 ＊全文の朗読を聞き、作品の世界をイメージ化し、物語の粗筋をつかませる。

＊作品全体の構成を読み取らせる。

第二時 ＊「どんどん焼き」の前半部（始め－226.6）を読み、時代背景・人物像などを読み取る過程で、助詞に注目した読解の方法を学ばせる。

— 指導内容 —

- | | | |
|---|---|--|
| ・「どんどん焼きは昔から子供たちの受け持つ正月の仕事になっていたので、この朝は洪作と幸夫が下級生たちを指揮した。」 | — | どんどん焼きを待ち遠しく思っている子供たち、その日は特別であること、洪作と幸夫が子供たちのリーダーであることなどを読み取る。 |
| ・「幸夫がそれに火をつけた。」 A
「幸夫は叫んだ。」 B | — | 洪作より行動的な幸夫のリーダーぶりを読み取る。（Bの幸夫を洪作にかえることで比較する） |

第三時 ＊「どんどん焼き」の後半部（226.7－228.3）を読み、洪作の心情を中心に（本時）読み取らせる。

第四時 ＊「どんどん焼き」を通して洪作に起こった心情の変化をまとめる。

＊「ひよどり事件」を読み、登場人物の行動から心情を読み取らせる。

第五時 ＊「ひよどり事件」を通して洪作に起こった、自己理解と他との区別、成長について考えさせる。

第六時 ＊読後の感想をまとめ、発表させ、生徒相互の意見交流をさせる。

＊井上靖の他の作品にも触れ、読書の楽しみを感じさせる。

5 本時の指導計画（第三時）

(1) 指導目標

時代背景や洪作の人物像，心情を読み取る上で，主に助詞の働きに注目して読む。

(2) 本時の展開

	学 習 活 動	留 意 事 項	教 師 の 指 導 助 言
導 入	(1)本時の学習内容を確認する。題名と作者名，学習内容，学習する範囲を答える。	①発言しやすい雰囲気作りのために問答形式で全員を対象に行う。	<ul style="list-style-type: none"> ・はい（と黒板を指す） ・きょうは？ [学習内容] ・どこから？ [ページ数]
展 開 I	<p>(1)「どンドン焼き」が特別の日であることを読み取る。</p> <p>①「時」が読める文を探す。</p> <p>②発表する。</p> <p>③右の文から読み取れることを発表する。</p> <p>④「は」のこの場合の働きを確認する。</p> <p>⑤右の文から読み取れることを発表する。</p> <p>⑥「しか」のこの場合の働きを確認する。</p>	<p>①生徒同士で相談させたり，班活動にした方がよい。</p> <p>②座ったままでよい。</p> <p>③「この日は，男の子供も女の子もいっしょだった。」</p> <p>方法1…他の語にいれかえて比べる方法 〔は→も〕</p> <p>⑤「一年のうちで，男女の児童がいっしょになるのは，この一月十四日しかなかった。」</p> <p>方法2…その語を取り除いて比べる方法</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ここで読むことは？ [時] ・では探そう，時間1分 ・時間です，どこ？ ・ここから何が読める？ 〔この日は…いっしょだ。〕 ・逆に言うとは？・この日以外は？ ・この日は特別なんだね。 ・そのことを示す言葉はどれ？ ・「は」を「も」にかえたら？ ・この「は」は「この日」を他の日と区別する働きを持っているんだね。 ・すると，子供たちは，この日がくるのを？ [待っていた] ・どんな気持ちでこの日を迎えるの？ [ドキドキ・ワクワク] ・そんな気持ちを示す言葉は？ ・この日が待ち遠しかったことが「しか」という言葉で強調されることが分かるね。
展 開 II	<p>(2)洪作の人物像（心情）を読み取る。</p> <p>①この部分の中心人物を決める。</p> <p>②洪作の人物像が読める文や表現を探し，発表する。</p> <p>③そこから読み取れることを考え，発表する。</p>	<p>①誰の人物像を読み取ったらよいかを考えさせる過程で，根拠として心情の表現が指摘される。</p> <p>②「洪作はそのほうは見ないでも，そう叫んだ者が誰であるかわかっていた。」</p> <p>③〔あき子を意識していた〕</p> <p>②「洪作はいきなり 勉強をしたような気持ちにさえた。」</p> <p>③〔感動，尊敬〕</p> <p>②「今まであき子にひかれたことはあったが，しかし，今のひかれ方は全く違っていた。」</p> <p>④〔あこがれ→賛嘆，賛美〕</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・見なくても分かったと言うことは？ ・何でわかったの？ ・あき子を意識していたから分かったんだね。 ・洪作は普段は勉強を？ ・そんな気持ちになるのは？ 〔それほど感動していた〕 ・特にその気持ちを強調している言葉は？ ・この文の中で比較しているものは？ [今までと今] ・どの言葉ではっきりする？ ・今までのひかれ方は？ ・今は？
ま と め	(1)各文における助詞の働きを確認する。	①生徒から出なければ，教師が指摘してもよい。	<ul style="list-style-type: none"> ・今日は特別な意味をそえる言葉を指摘してきましたが，それは何という言葉でしょう？ 〔は，しか，さえ〕

(3) 本時の評価

上記指導目標が、実際に達成されたか。

(4) 主な成果

授業を行うに当たって、次の三点を考慮した。

ア、思いつきでなく、文章の論理を読み取った上での思考を前提とした、活発な生徒の言語活動を誘うために、生徒同士で相談させ、着席のままの発言をさせ、作業の時間を限定した。

イ、発言したくなるような、あるいは、もっと読み深めたいと欲求するような教師の発問（指導助言）を工夫した。

ウ、教師の手を離れて、生徒がひとりで読み取っていく力をつけることを意識した。

そのため、助詞に注目して読み取るという視点は、そのもの自体の目新しさといまって、多くの生徒にとって新しい発見となった。なかでも普段やや集中力の欠けやすい生徒が、目を輝かせて、「そうかぁ、なるほど！」と大きくなずいた光景は忘れられないものとなった。

(5) 参考

資料として、第三時の学習プリントを載せる。

△時

一年組 氏名)

この日は特別の日
男の子供も女の子もいっしょだった。
楽しみ待ちがぶあいらしい

一年のうちで、男の子の児童たちがいっしょになるのは、この一月十四日しかなかった
わくわくしてゐる

△人物

声でわかる
洪作はそのほうは見なくても、そうさけんだ者がだれてあるかわかっていた。
あきこを好き意識

そんな文字が洪作の目には映っていた。
他人は気にしてない
洪作は身内の引き締まるような緊張を感じた。

二階へ上がって勉強をしたいような気持ちにならなかった。
それほどの感動・強調
緊張 ← 尊敬 ← 賛嘆 ← 賛美

今まではあきこにひかれたことがあったの、しかし、今のひかれ方が全く違っていた。
対比

今までは	好意	尊敬
あきこ	意識	賛嘆
ひかれ	賛美	羨望

(2) 指導の実際(その2)

A. 全体の指導計画(6時間扱い)

第1時……①この作品における学習の目標をつかませる。

②作品を通読し、“読後メモ”を書かせる。

①学習の目標=登場人物の心情などを表現に即して読み深め、作品の主題に迫る；これを常に意識するよう呼びかける。

②読後メモ ア.時代、時 イ.登場人物と年齢(学年) ウ.主な出来事、場所 エ.印象に残った文

第2時……①“読後メモ”を発表し、作品の世界をイメージ化させる。

②作者が描きたかったこと(人物)は何か(誰か)考察させる。

①ア.時代または時が判断できる表現を探し、その根拠を考えさせる。 イ.登場人物の年齢(学年)が判断できる表現などから、登場人物相互の関係をつかませる。 ウ.この作品が二つの場面で構成され、時や場所も異なることを理解させる。 エ.〔生徒の反応〕：わなにかかったひよどりの描写のところを選んだ生徒が圧倒的に多かった。

②〔生徒の反応〕：自分たち(読者)の印象に残った文は“ひよどり”のことであっても、作者の意図するものは別(洪作のあき子に対する気持ち)であることは、自然に読み取れたようである。

第3時……(本時)※次ページ“本時の指導”参照。

第4時……①場面の転換部を読み、その存在の意味を理解させる。

②第二の場面を読み、“ひよどりのわな”について理解する。

③第二の場面の登場人物の動作や様子から、登場人物のひよどりに対する気持ちの変化をつかむ。

①直接的には結びつかない2つの場面を、時間的な移り変わりによってつないでいる役割を果たしていることをつかませる。

②現代の生徒たちには、なかなか実感できないものであるため、絵を描くなどして想像させる。

③わなをしかけたときは、ひよどりを手に入れたかたはずなのに、捕らえたひよどりを目の前にしてお互いに譲り合っている洪作と幸夫の心情を、あき子たちとの関連からとらえさせる。

第5時……①第二の場面における主人公の心情を、他の登場人物との絡みから理解させる。

②主人公の、他の登場人物に対する気持ちや、どんな場面をたどって、どのように移り変わっていったかを総括する。

①突然あき子が粒き出した状況を理解させ、同じ立場におかれた洪作と幸夫を、対比的に描いている表現を読み取らせる。

②第一、第二の場面とも、洪作のあき子に対する特別な意識が前提となって描かれており、第一の場面が第二の場面の伏線となっていることを確認する。

第6時……①文学作品の巧みな表現方法をつかむことにより読書の楽しみを感じ取らせる。

②この作品の“その後”の展開を想像させることにより、読書の意欲を高めさせる。

①語句の用法や組立てに注目することによって、作品の読解が深まったことを認識させる。

②この作品の限りでは、洪作のあき子に対する片思いだった二人の関係が、“その後”どう変わったか、などを想像し、意見を交換する。

B. 本時の指導（第3時間目）

①指導目標

ア. 場面1での構成や展開の仕方に注意し、その効果を考えながら、登場人物の心情表現に焦点を当てる。

イ. 場面1で、主に助詞の働きに着目させることにより、登場人物の動作や心情を的確にとらえさせる。

②本時の展開

	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	生 徒 の 反 応
導 入	①主な登場人物の人物像、相互関係を確認する。	①この話が、洪作のあき子に対する気持ちを中心に描かれていることを確認し、それを表現に即してとらえていくことを示唆する。	
展 開	②「どんどん焼き」の場面で、洪作のあき子に対する気持ちが描かれている表現を見つめる。 ③時間の経過を手がかりに、「どんどん焼き」の場面を、前半部と後半部に区切る。 ④上記②のア～ウのような気持ちになった理由や経過を、主に助詞に着目してたどっていく。	②あまり複雑に考えず、直接的に表現されているところに絞らせる。 ア. 尊敬の思いで眺めた。 イ. 今まであき子にひかれたことはあったが、しかし、今のひかれ方は全く違っていた。 ウ. 少女への賛嘆であり、賛美であった。 ③「どんどん焼き」の出来事は、時間の経過から考えれば、「団子を食べる」ところで終わっている。（前半部）それが、「この日は……」の記述から、時間的には逆戻りして、「書き初め」を投げ込む描写に焦点があてられ、この部分にのみ上記②の洪作の気持ちが描かれていることを気付かせる。（後半部） ④ア：あき子の書き初めを見た。→身内の引き締まるような緊張→勉強をしたいような気持ちにさえた。→尊敬の思い（とりたて、強調） ※洪作は、これまで勉強をしたいと思ったことがあるだろうか？→“ない。”としたら、そんな洪作に、勉強をしたい気持ちにさせたあき子（の書き初め）は偉大だということになる。 イ：「今まで」ひかれていたこと＝洪作はそのほうは見ないでも……。 「今の」ひかれかた＝ウ	②ア～ウとも、洪作の気持ちを表す表現の前に、「少女」や「あき子」といった。“対象”を表す言葉があったため、比較的すんなりと見つけられた。 ③前半部と後半部との区切りの場所は、たやすく見つけられたが、その根拠については、「どんどん焼きの最後にやることは何か？」というヒントを出すまでは、分かりづらそうであった。 ④ア：同じくらいの年齢の子に「尊敬」の気持ちをもったことが不思議だったようであるが、「さえ」があることによって、左記の※の観点から理解できたようである。 イ：洪作は、その時あき子のほうは見えていなかった。ほかの子に対しては、声を聞いただけでは誰であるか分からなかっただろう。
ま と め	⑤「どんどん焼き」の出来事をまとめ、次の場面へのつながりを知る。	⑤「どんどん焼き」の出来事での、洪作のあき子に対する心情が、次の場面で洪作の置かれた立場の伏線になることを予告する。	

③ 評価

上記①“指導目標”が実際に達成されたか。

C. 主な成果

授業後のアンケートでは、多いクラスで約9割、少ないクラスで約3割の生徒が助詞に焦点を当てることによって、読解が深まった。」と答え、クラスによりバラつきが多かった。これは、助詞に対するイメージのとらえ方の違いから生じたものだと思われるが、少なくとも、洪作のあき子に対する特別な感情や、あき子の「書き初め」が洪作の心情に大きな影響を与えたことは、表現に即して読み取ることができたようである。

(3) 研究のまとめ

言語事項班では、前述のように「文章を読み進めていく過程で、助詞の働きに焦点を当てることにより、論理的に読み深めていくことができるようになり、論理的な思考力を培うことができる。」という仮説を立てて、研究を進めた。そして、今回の授業では、特に文学的文章を用い、助詞の働きを考えることにより、人物の心情を読み味わい、作品の主題に迫ろうと考えた。

取り上げた「赤い実」(光村図書)の「どんどん焼き」の場面には、心情を読みとるうえで根拠となる。多くの助詞が用いられていた。授業研究の中で、その働きを十分確認して授業に臨んだわけであるが、それを一方的に教えるのではなく、生徒たちに発見させるにはどうすればよいかという点も、大きな問題であった。実際の授業の中では、生徒が主体的に活動する時間を多く取り入れ、教師からは、あまり誘導するような発言をしないように努めた。そして、「どんどん焼き」の日が、子供たちにとって特別な日で、大きな期待感を持っていたこと、洪作があき子にひかれていたこと、その気持ちが、あき子の書き初めによって尊敬の気持ちに変わっていったことを読みとるとき、「は・しか・でも・さえ」が大きな役割を果たしていることを、自ら発見していくことができた。

今回は、文法を教えることが目的ではないので、助詞という言葉はあまり使わなかったが、心情を理解するとき、一見何の意味も持たないような言葉が、大きな役割を果たすことに気付くことができた。今後、彼らが文学的文章を読むとき、感覚的な理解だけではなく、言葉の一つ一つが、その根拠となっていることを考えるきっかけになったと思われる。したがって、助詞の働きにより、心情を読み味わい、主題に迫るといふ我々の目的は、達成できたのではないかと考える。

しかし、我々の研究はこれですべて終わりというのではなく、今後、まだまだ続けなければならない。一応の目的は達成したとはいえ、我々の意図するところは、単発的なものではなく継続性・系統性をもったものでなければならない。つまり、この研究をどのように生かしていくのかということである。今後の課題を挙げると、

① 文学的文章以外の説明文・論説文などでも、論理的に読み深めることができることを実証する。

② 助詞以外のもの、例えば、助動詞・動詞・名詞・副詞などでも同じ試みをする。

などである。

以上のことを念頭に、日常の授業での実践、また、互いの意見の交換により、研究を発展させなければならない。

N 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

人間は、言葉によってものを認識し、思考内容を形成する。また、人間は、言葉によって他者と意思を通じ合う。このような言葉による認識・思考及び伝達の活動において、今日特に重要視されているのは論理的な思考力である。問題と根拠を明確にし、仮説を立て、論理的に検証していくという、この論理的な思考力を培う活動は、まさに言葉の働きそのものを理解する営みでもある。その認識のうえに立って、本研究では、文学的文章を主たる教材としつつ、1年にわたり、その実践的な研究を試みた。

「表現」班では、「根拠に基づいた意見の構築」ができれば論理的な思考力は培われるという考えに立ち、6つのテーマを設定し、生徒に意見文を書かせた。そして、根拠を明らかにする過程で、根拠にも3つのタイプがあることを気付かせ、しかもそれに優劣をつけるのではなく、その3タイプをうまく組み合わせることによって、より論理性のある、説得力をもつ意見文となることを理解させることができた。

「理解」班では、生徒が誰でも一度は経験したであろう出来事を素材とした詩を教材として選び、4つのステップを設定し、それを順次検証することによって論理的な思考力の深化が図れると考えた。結果的には、学習プリントを効果的に併用し、生徒の自由な発想と自由な思考の流れを生かした授業の展開が功を奏し、今までの直感的・感覚的なとらえ方から段階を追って心情の変化をとらえようとする意欲が生徒に見られるようになった。したがって、本研究においては、詩の教材でも論理的に思考する過程を工夫することによって心情の変化をとらえることができ、主題に迫ることができるということを実証することができた。

「言語事項」班では、文章を読み深める過程で助詞が果たす大きな役割に焦点を当て、その働きを検証することによって論理的な思考力の育成につながると考えた。そして、その検証をあえて文学的文章のなかに求めた。しかも文法的な用語を一切排除し、生徒に発見の喜びを与えるように努め、小さな言葉のもつ大きな意味を気付かせようと試みた。その結果、生徒は登場人物の心情変化が、実は小さな言葉の一つ一つに支えられていること自ら発見した。このことは、生徒の今後の文学的文章の理解に大きな示唆を与えることになったと考える。

2 今後の課題

- (1) 最も説得力をもつ根拠を自らつかみ、説得力のある文章構成を工夫させる指導の工夫
- (2) 発問の工夫、学習プリントの改善等を通して、論理的に思考させる指導の工夫
- (3) 取り立てではなく、日常的な授業形態に系統的に言語事項の指導を組み込む指導の工夫