

「論理的・創造的思考力」を高める現代文学の学習過程・評価開発

—中学校国語学習から高等学校「言語文化」「文学国語」へ—

教職実践基礎領域
伊藤 瑠里

I はじめに

1 今求められている資質・能力

我が国は第四次産業革命をむかえ、IoT、ロボット、AI（人工知能）、ビッグデータといった先端技術を産業や社会生活に取り入れ、経済発展と社会的課題の解決を両立する Society5.0 の実現に向け、学びの在り方や求められる人材像が見直されている（注記及び主要な参考文献1、以下注とする）。Society5.0 において共通して求められる力は「①文章や情報（テキスト）を正確に読み解き対話する力 ②科学的に思考・吟味し活用する力 ③価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探究力等」であり、これらを確実に習得することが求められている（注2）。（下線は伊藤による、以下同じ。）

また、過去の成功体験が通用しない産業構造の変化の中、日本社会・日本企業が世界の様々な社会課題を解決し、イノベーションに溢れる「課題“解決”先進国」として存在感を発揮していくため、「創造的な課題発見・解決力」の育成が目指されている（注3）。

2 資質・能力の三つの柱

新学習指導要領（幼小中高等学校・特別支援学校）が平成29年3月に公示され（高等学校は平成30年3月公示）、コンテンツベースからキー・コンピテンシーベース（資質・能力型）教育へ変化し、学びの質的価値や、論理的・創造的な学びがより重視されることとなった。それに伴い、学びの質を深め、資質・能力を確実に育成するために、主体的・対話的で深い学びの視点に立った学習過程が求められている。

また、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、イ「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」の育成）」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養）」の三つの柱に再整理し、全ての教科等の目標及び内容についても「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理した（注4）。

3 教科を学ぶ本質的意義（見方・考え方）と教科横断的な視点での学びのつながり

資質・能力の三つの柱を支え、学びの深まりの鍵となるのが「見方・考え方」である。「見方・考え方」には教科等ごとに特質があり、様々な事象等を捉える各

教科等ならではの視点や、各教科等ならではの思考の枠組みのことを指しており、これらは「各教科を学ぶ意義」に通じる部分である。

各教科等で学んだ「見方・考え方」を相互に活かすことで、各教科等の学びが深まることはもちろんのこと、教科横断的な課題、つまり、より複雑で高度な課題の解決へとつなげることができる。

4 「見方・考え方」を鍛える「習得・活用・探究」

資質・能力の三つの柱を支える「見方・考え方」は、「習得・活用・探究」という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力をさらに伸ばしたり、新たな資質・能力を育んだりすることに加え、「見方・考え方」自体がさらに豊かになる、という相互の関係にある。

また、子どもたちが生涯にわたり、各教科等で学んだ「見方・考え方」を活かして主体的に学び続けるためには、学習過程の中で学ぶことの意味や価値を感じながら、自分の生き方や価値観、社会の在り方などと関連付けられることが重要である。これを実現するためには、習得した学びを活用・探究の場面で一般化・汎用化できるような学習活動を設定する必要がある。

5 資質・能力の定着とカリキュラム・マネジメント —義務教育から高等教育へ—

資質・能力の育成、定着を図るために、新学習指導要領では教科等間のつながりを捉えた学習等のカリキュラム・マネジメントが求められている。また、各教科等における学習等に関しては、一層の学習の系統性が重視されている。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」においては、「高等学校における教育が、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなどが指摘されていることを踏まえ、今後は特に高等学校において、義務教育までの成果を確実につなぎ、一人一人に育まれた力を更に発展・向上させることが求められる。」と述べられている。

以上のことから、義務教育段階から高等学校への学習の系統性を明らかにすることが必要である（注4）。

II 主題設定の意図

1 論理的・創造的言語力育成と小中・高の系統性

平成30年3月に告示された高等学校の新学習指導要領で、国語科では「現代の国語」「文学国語」等、外

国語科では「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」等、新設された理数科では「理数探究」等といった新教科・新科目が示された。例えば「理数探究」では、将来、学術研究を通じた知の創出をもたらすことができる創造性豊かな人材の育成を目指すとしており、論理的・創造的思考力に関する系統性をみることができる。

また芸術教科においては、論理的・創造的に思考したことを言語化する論理的・創造的言語力が求められている。例えば、音楽科Ⅰでは「第8鑑賞研究1-(2)音楽作品や演奏について、根拠を明確にして批評することができるようにする。」とあり、言語の力を重視していると読み取れる。つまり、国語科は中核で要の教科として、論理的・創造的言語力を系統的に育成していかなければならない（注4）。

2 「C 読むこと」における論理的・創造的思考力の育成と学習過程モデル

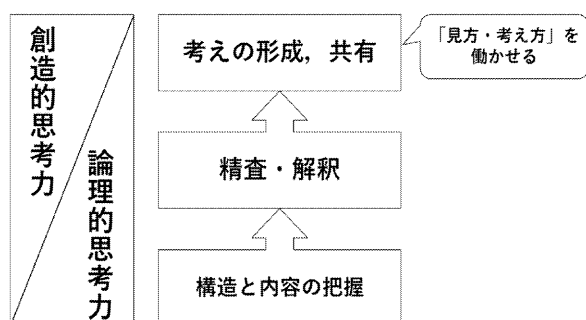
新学習指導要領において「C 読むこと」の指導事項は学習過程に沿って「○構造と内容の把握」「○精査・解釈」「○考えの形成、共有」の三点で構成されている。この三点は「C 読むこと」に限ったものではなく、「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」にも文言は違えども、共通して示されている（注4）。

新学習指導要領の解説を踏まえると、「○構造と内容の把握」では「叙述を基に」捉えるもののみを対象としており、主に論理的思考力の育成が求められている。

続いて、「○精査・解釈」では、叙述を基に捉えた、作品や文章の内容や構成、展開などを踏まえて、読み手が知識や経験なども踏まえて意味づけることが求められており、論理的思考力を基盤とした創造的思考力の育成が求められている。

最後に、「○考えの形成、共有」では、文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存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おり、主に創造的思考力の育成が求められている。つまり、学習によって習得した「見方・考え方」を最も働かせたり鍛えたりする段階が、「○考えの形成、共有」の学習段階にあたる。以上の学習過程の関係性は、資料1を参照されたい。

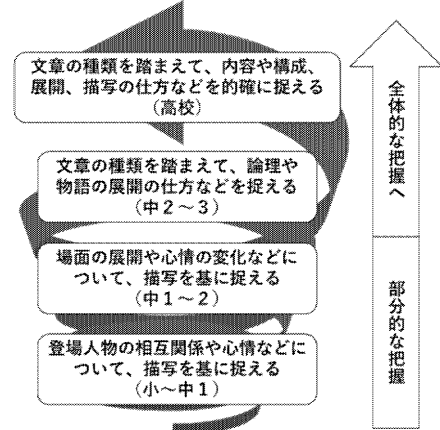
【資料1 論理的・創造的思考力と指導事項の関係性】



3 「C 読むこと」における指導事項の系統性

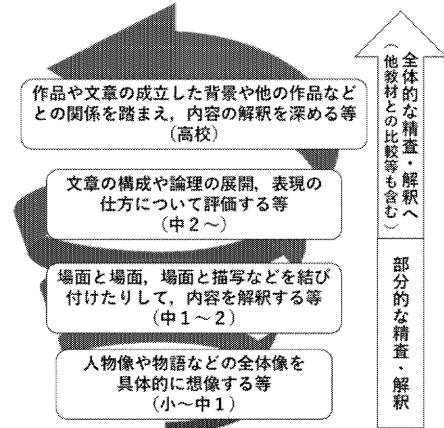
論理的・創造的思考力（言語力）を、どの学年でどれほどまで育てることが求められているのか明らかにするため、その鍵となる「○構造と内容の把握」「○精査・解釈」「○考えの形成・共有」という三つの指導事項を系統的に整理した。内容については資料2～4を参照されたい。

【資料2 「構造と内容の把握」の系統図（新学習指導要領を参考に構成）】



「○構造と内容の把握」に関しては、中学校第二学年までは、「心情の変化」「登場人物の相互関係」といった文章の部分を適切に把握することが主に求められているが、中学校第三学年からは文章の種類を踏まえた上で物語の展開の仕方を理解する等、文章全体の把握が求められている。

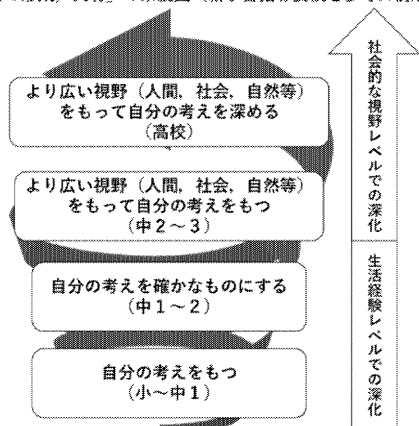
【資料3 「精査・解釈」の系統図（新学習指導要領を参考に構成）】



続いて「○精査・解釈」に関しては、「○構造と内容の把握」との関連から、中学校第二学年までは、描写や場面等、主に文章の部分に関わる要素について精査・解釈することが求められているが、中学校第三学年では、文章に表れているものの見方や考え方について考えをもつこと、文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること等、高等学校では「文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること」「作品に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉えるとともに、作品が成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、作品の解釈を深めること」等の、複数のテキストを比較したり関連付けたりして、テキストの持つ価値を吟味、評価すること等、

文章全体を精査・解釈することが求められている。

【資料4 「考えの形成、共有」の系統図（新学習指導要領を参考に構成）】



「○考えの形成、共有」に関しては、中学校第二学年までは自らの知識や経験を踏まえて考えをもつ等、自分の考えを広げたり深めたりすることが主に求められているが、中学校第三学年からは社会生活の様々な事象について、より広い視野（人間、社会、自然等）から自分の意見を形成することが求められている。

4 「考えの形成、共有」を支えるテキスト形式

「見方・考え方」を働かせながら、「考えの形成、共有」を行うためには、その前提として、文章（テキスト）の構造と内容を論理的に把握したり、根拠を明確にして解釈したりすることが必要である。これらを支えるのが「テキスト形式を踏まえた学習過程と評価」である。

テキスト形式とは、多様なテキスト（近現代小説や詩歌、民話・伝承、古文・漢文・漢詩、評論・鑑賞・批評、随筆、伝記・自伝、記録・報告・報道、新聞、コマーシャル、伝統芸術等）がもつ本質的な構成や表現方法・文体（スタイル）からの考察を意味する（佐藤洋一氏の諸論、注5）。

テキスト形式を用いて、様々な切り口（設定、人物相関、中心人物の役割等）から読むことは、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」する上で必須であり、論理性を踏まえた上での創造性が問われる「考えの形成・共有」を行う上で重要な学習過程である。

つまり、何を、どう考えれば、作品のもつ主題を「正確に理解」し、さらに「豊かに解釈・批評」することができるのかという思考過程の鍵が「テキスト形式」である。これらを基に学習を積み重ねることで、生徒たちは学びをメタ認知することができ、学びの手ごたえを感じることにつながる。

5 現代小説がもつ基本的なテキスト形式

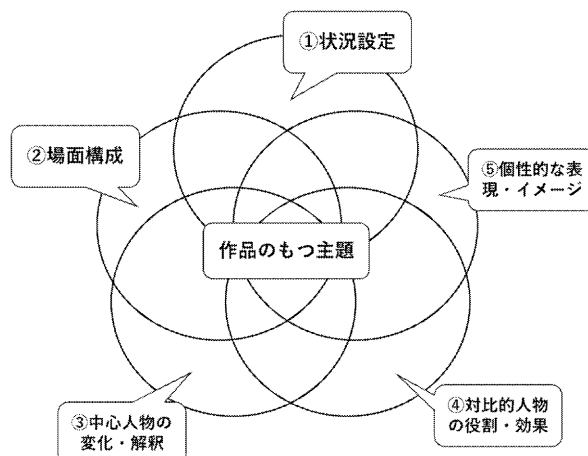
—なぜ、現代小説を学習するのか—

小説がもつ基本的なテキスト形式は、資料5を参照されたい。これら五つの切り口からテキストを精査・解釈することで、作品の持つ主題を捉え、自らの立場から解釈することができる（注5）。

これら五つの切り口を、どれだけの広さ、深さで扱

うのかについては、各学年の指導事項や扱うテキストの特徴、魅力等に対応させて考える必要がある。

【資料5 小説の基本的テキスト形式（佐藤洋一氏の諸論）】



また、現代小説固有のテキストの特徴についても触れておきたい。これらは、大きく二点に整理される。

一点目は主題には二重性があり、表層的な主題と深層的な主題の両者をもつ点である。特に深層的な主題には、現代社会が抱える問題や課題が投影されていることが多い。

二点目は作中人物がもつ成長や課題には、現代的な課題が込められている点である。（個人や家庭の枠組みを超えた…社会的な問題等）

つまり、現代小説を学習することは、価値観が多様化し、情報化社会によるコミュニケーションの希薄化やフェイクニュース等、現代が抱える課題に対し眼を向け、自分らしく判断し生き抜いていく力を高めることができるという価値がある。

Ⅲ 実習校・生徒の実態（概略）

1 実施クラス

名古屋市立公立中学校 1年生 69名

2 生活面

大きな特徴として「一小一中」であるため、中学校1年生であってもクラスメイトが気心の知れた仲間ばかりであることから、男女の仲も良く、助け合う場面が多く見られる。問題行動や服装の乱れはほとんど見られない。一方で集団の中での各々の役割や友人関係が、小学校の頃から引き継がれそのまま固定されがちな面がある。小学校の頃のグループから抜け出したいと思っている生徒は数名いるが、うまく関係性を再構築できていない様子がかがえる。自己決定することを苦手とする生徒が多く、自ら考えたり決断したりする場面では友人の考えに同調したり教師の手助けをすぐに要求したりする姿が見られる。

3 学習面

授業中は挙手率も高く、集中して取り組んでいる。疑問があれば周りの友人に助けを求めて、話し合いながら解決している。他者の考えを素直に受け入れ、取

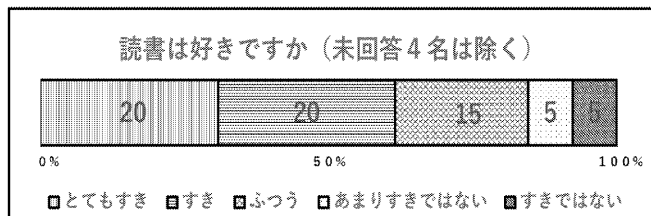
り入れようとする姿勢がある。しかし、一人で考えを構築することに自信がない生徒が多い。

4 国語科の授業

国語科に関する意識調査を中学校1年生(69名、平成30年5月に実施)に行った。

まず、読書が好きかどうかについて5段階評価で回答を得たところ、約半数以上が「読書が好き」と答えた(資料6参照)。

【資料6 読書に関する意識調査 (n=69)】



続いて、読書が好きな理由について回答を得たところ、以下のような回答結果になった(資料7参照)。

【資料7 読書が好きな理由に関する意識調査】

| 読書が好きなのはなぜですか | n=69 (複数回答可) |
|-----------------------|-----------------|
| 知らなかったことを知ることができる | 32 |
| 行ったことや見たことのない世界を体験できる | 32 |
| 人生の教訓を得ることができる | 20 |
| 自分の悩みを解決できる | 16 |
| その他 | 12 |
| 好きではない | 9 |

この結果から、生徒たちが説明文や物語文等を読んで手ごたえを感じるのは、新たな知識が得られたり、その知識が自己課題や生活経験、生き方と学習がかみ合い結び付いたりしたときであると推測される。つまり、生徒たちが学びの価値を感じられるために、習得した学びを活用・探究の場面で一般化・汎用化できるような学習活動を設定する必要がある。

続いて、物語を読むときに何に注目して読んでいるかについて回答を得たところ、以下のような回答結果になった(資料8参照)。

【資料8 物語のテキスト形式に関する意識調査】

| 物語を読むとき何に注目して読んでいますか | n=69 (複数回答可) |
|----------------------|-----------------|
| 中心人物の人物像 | 38 |
| 中心人物の変化 | 36 |
| 対比的人物の人物像 | 25 |
| 個性的な表現 | 21 |
| その他 | 5 |
| 特に注意して読んでいない | 8 |

ここから、生徒たちは小学校までに中心人物や中心人物の変化に着目した学習は積んできているが、対比的人物や象徴的イメージの役割等についての学習は十分でないことが予想される。つまり、テキストを一面的に読解することに留まり、テキストを多面的に読んだり、そこから得た様々な情報を精査・解釈したりすることに課題がある。したがって、テキストを多面的・

多角的に読み取り、精査・解釈できるような学習過程を設定する必要がある。

IV 教師力向上実習Iの報告

1 ねらい

テキスト形式を基に描写を読み取ることを通して、作品の主題を捉え、解釈し、生活体験と関連付けながら生き方を創造できるようにする。

2 ねらい設定の理由

ねらい設定の理由は、大きく分けて二点ある。
一点目は、新学習指導要領の面からである。平成29年度の全国学力・学習状況調査によると、国語科における主な課題として、小学校では「物語を読み、感想を伝え合う中で、具体的な叙述を基に理由を明確にして自分の考えをまとめること」、中学校では「話の展開を踏まえて一つ一つの叙述の意味を捉え、内容を理解すること」が挙げられている。

それを踏まえ、新学習指導要領では、中学校以降の国語科の学習では、第1学年では「場面の展開や登場人物の相互関係、心情の変化などについて、描写を基に捉えること」や「目的に応じて必要な情報に着目して要約したり場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること」が求められている。

二点目は、実習校の生徒の実態からである。実態調査から、①生徒たちが学びの手ごたえを感じるためには、習得した学びを自己課題や生活経験、生き方に活かす場面が必要であること。②テキストを多面的に精査・解釈することに課題があること。という二つの実態が明らかになった。

以上の二点を踏まえると、中学1年生の1学期には「小説の読み方(テキスト形式)」をおおまかに習得することによって、テキストの構造と内容の把握をしたり、精査・解釈したりするための基本的な方法や着眼点を学ぶ必要があると考えられる。また、捉えた作品の主題を自分の立場から解釈し、生活経験等を踏まえて考察することで、学びをメタ認知する方法を学ぶことができると考えられる。以上の理由から、上記のようなねらいを設定した。

3 ねらいを達成する手立て

- (1) テキスト形式を踏まえた読解(習得)
- (2) 論理的な型による読書レポートの作成(活用・探究)

「(1)テキスト形式に踏まえた読解」では、小説の基本的なテキスト形式(資料5参照)に沿って、作品のもつ構造と内容の把握と、描写を根拠にした精査・解釈を行った。「小説の読み方(テキスト形式)」をおおまかに習得するという観点から、各テキストを平等の濃度で扱った。

「(2)論理的な型による読書レポートの作成」では、

(1)から得た情報を目的に応じて選択、整理させ、論理的に説明できるように、ワークシートを用いて書かせた。また、「むすび」の部分には、習得した学びを生活経験と結び付け、一般化・汎用化させて書かせた。

4 検証方法

(1)検証について

テキスト形式を踏まえた読解を基に、読書レポートを作成する学習過程は、論理的・創造的思考力を高める上で効果的であったのかを、読書レポートの記述をループリックにより評価した上で、記述内容から検証する。

(2)ループリックについて

本研究のテーマである「論理的・創造的思考力の高まり」について検証するため、各々の力を実践と関連付けながら定義づけることとする（注6）。

本実践における「論理的思考力の高まり」に関しては、与えられた「読書レポート」の型を、目的に応じていかに運用できているか否かで測った。ここでの「目的」とは、「なか2②」で主題を述べるために「なか2①」の題材を適切に選択できているか、また「むすび」で自分の意見や主張を効果的に述べるために「なか2」で必要な情報を選択し記述できているかどうかを指す。これらができている生徒は「論理的な構成の型を活かして」記述できていると考えられ、論理的思考力が高まったと言える（資料10参照）。

続いて「創造的思考力の高まり」に関しては、読書レポートの「むすび（自分の主張や意見）」において、切実感をもちながら自分の生活経験や知識等と関連付けて述べられているか否かで測った。ここで重要なことは、学びを経験等と「関連付けて」いること（＝メタ認知できていること）であり、これらができている生徒は「創造的思考力」を働かせられていると考えられ、「創造的思考力」が高まったと言える。

以上を踏まえ、ループリックを作成した。

- <S 評価> 論理的な構成の型を活かし、主題に対する考えを、切実感をもって表現している。
- <A 評価> 論理的な構成の型を活かし、主題に対する考えを、表現している。
- <B 評価> 論理的な構成の型に沿って、主題に対する考えを、表現している。
- <C 評価> 論理的な構成の型に沿って、表現できていない。

5 実践内容

(1)「花曇りの向こう」の教材的価値

教材は「花曇りの向こう（瀬尾まいこ、光村中1、本書書き下ろし）」を扱う。

本教材は、転勤が多い父親のもとに生まれた明生が、小学校卒業と同時に転校し、友達ができずに悩みながらも、人付き合いに積極的なばあちゃん（祖母）との関わりや川口君との出会いを通して、自分の居場所を

自分の力で見つけていく作品である。

中心人物の明生の行動や心情から読み取れる、困難に直面した際に、自分なりに考え行動したり、失敗を次に生かそうとしたりする姿勢や、自分の価値観（梅干し）を客観視しながらも大切にすることは、中学校という新しい場所で、新たな仲間と共に三年間送っていく生徒たちに持ってほしい姿勢であることに留まらず、価値観が多様化している現代で生き抜く上で必要な力であり、中学校1年生の1学期に学習するのに非常に効果的な教材である。

(2)学習過程

小説を読むときのポイントを知る（1/8）
<テキスト形式①>

初読の感想を(1)共感したところ、面白いと思ったところ、(2)疑問に思ったところ、(3)意見など自由な感想の三つの観点で書かせた。観点を明確にして初読の感想をもつことは、教材への関心を高める上、考えの形成、深化を行う時の核となる。また、指導においても生徒の解釈の課題を把握する場となる。

次時には、初読の感想を小説のテキスト形式（資料5参照）別に分類して示した。これにより、自分の感想がどのテキスト形式から着目したものであるかが明確になる上、他のテキスト形式から見た際の考えに触れる契機となる。

生徒の初発の感想からは、「最初はすっぱかった梅干しが最後は甘酸っぱくなっているのかが気になった」、「花曇りという言葉はたくさん出てきたけど、題名が花曇りの向こうになっている理由が分からなかった」等が出された。

小説の構成を確認しあらすじをまとめる（2/8）
<テキスト形式①、②>

「花曇りの向こう」の状況設定と場面構成を、描写を基に理解する（「構造と内容の把握」）ため、本文中のキーワードが空欄になったワークシートを用いた。

また、小説の基本的な構成の型である「状況設定・展開（三段階）・発展・結末」を場面ごとに示すことで、構成の特徴を捉えられるようにした。

中心人物の変化ときっかけを読み取る（3/8）
<テキスト形式③>

中心人物の設定を把握するため、中心人物の設定に関わる描写を探し、得た情報を関連付けさせ「中心人物はどのように描かれているか」をまとめさせた。

続いて、変化を捉えさせるため、中心人物の「はじめ」の人物像と「おわり」の人物像を比較させた。そして、「変化」のきっかけは何かについて、「場面展開」を踏まえて捉えさせた。

対比的人物の役割と効果を読み取る（4/8）
<テキスト形式④>

対比的人物の役割と効果を際立たせるため、「もし明生（中心人物）が川口君（対比的人物）と出会わなか

つたら」という問いを基に、考えをもたせた。

また、対比的人物の人物像を、描写を基に捉えさせることで、対比的人物の設定には作者の意図があることに気付かせた。

作者が工夫しているイメージを読み取る (5/8)
 <テキスト形式⑤> (実践では省略)

事物がもつ象徴性に気付かせるため、意図的に事物を抽出し、隠された意味を考えさせた。そして、作者はなぜその事物を選んだのかについて、自分の考え・解釈をもたせ、作者のものの方・考え方に迫らせた。

小説のもつ主題を捉え解釈する (6/8)
 <①～⑤のテキスト形式による選択・判断・分析>

これまで学んできたテキスト形式を活かし、小説の主題を論理的に捉え、自分の立場から解釈させた。より深く解釈できるように、最初は個々で考えをもたせ、その後グループで意見交流し、交流して得た視点や考えを基に、再度個々で考えをもたせた。

主題をもとに生き方につなげる (7/8)
 <自分の考えの形成へー読書レポートー>

「花曇りの向こう」から捉えた作品の主題を、自分の立場から解釈するために、読書レポートを書かせた。読書レポートは「はじめ・なか1・なか2・むすび」の論理的な文章構成の「型」に沿って書かせた。

なか1、なか2には、生徒たちの立場や関心、問題意識等から「好きな (印象に残った) 場面・人物・表現等」を選ばせ、むすびには今後の生き方や目標等を書かせた。

交流し見方・考え方を広げる (8/8)
 <自分の考えの再構成、深化へ> (実習では省略)

読書レポートを読み合い、友達の作品の良さを見つけたり、ものの方・考え方に触れたりする契機とした。この際、生徒用ルーブリックを与えることで、作根拠を明確にして作品を批評する力を養った。

6 検証結果と考察

評価結果から、ほとんどの生徒が論理的な型を用いて読書レポートを書くことができていた(資料9参照)。

【資料9 実際の評価結果 (n=69)】

| | |
|---|----|
| <S評価> 論理的な構成の型を活かし、主題に対する考えを、切実感をもって表現している。 | 5 |
| <A評価> 論理的な構成の型を活かし、主題に対する考えを、表現している。 | 13 |
| <B評価> 論理的な構成の型に沿って、主題に対する考えを、表現している。 | 46 |
| <C評価> 論理的な構成の型に沿って、表現できていない。 | 5 |

一方で、B評価以下に留まった生徒の大きな特徴として、捉えた主題についての意見は記述できているものの、それらを導いた根拠となる「作品の魅力」に関する記述との関連性が見取れない文章が多かった。

つまり、根拠をもって意見を述べたり、自らの意見や主張を伝えるために、情報を整理して文章を構成したりすることに課題が残った。

【資料10 子どもの読書レポートA】

| むすび (意見・主張) | なか2 (具現化) | なか1 (具現化) | はじめ |
|----------------|--------------|--------------|-----|
| ③ | ② | ① | |

読書レポートA(資料10参照)は<B評価>の作品である。この生徒は各項目で以下のように述べている。

① この作品の魅力は、さいごだ菓(子)やさんへ行って川口君と会ったことで買うつもりがなかった梅干しのお菓子だけど川口君がきたあと明生は梅干のお菓しかかった。

② この作品が読み手に伝えたいメッセージは、友達はさいしょつくるのがたいへんだけどきかけやおなじことがあるとできるから友だちはたいせつにしてほしい。

③ だから私は、今なんとなく一緒にいる友達をもっともっと大切にしたいです。

読書レポートAは、この作品の主題を「友達をつくることの難しさ」と捉え、「むすび」において、友達をつくることの難しさに加え、今一緒にいる友達の有難さに着目しており、切実感をもった記述だといえる。しかし、作品の主題を解釈した根拠となる「作品の魅力」と、解釈した主題との関わりが希薄であり論理的な文章とは言えない。

この要因として、テキスト形式によって多面的に読むことはできたものの、各々の切り口からの読みが浅かったことが挙げられる。本実践では、小説のもつ基本的なテキスト形式の五つの切り口から、平等の濃度でテキストを解釈するような学習過程を設定したが、多面的にテキストを読むことに慣れていない生徒たちにとっては扱う情報が多く、解釈しきれなかったと考えられる。

また<A評価>に留まった生徒たちの特徴として、捉えた主題に対する自分の意見や主張が、作品の枠組みに留まってしまっている記述が多かった。例えば、今回扱った花曇りの向こうの表層的なテーマは「友だちづくり」であるため、「これからたくさん友達を作りたい」「友達を作る時は、自分から話しかけてみたい」等の記述は多く見られたが「困難に直面した時、どうするのか」、「本当の友情とは何か」等の、深層的な主題へ目を向けることには課題があった。

この要因として、6時限目に「この作品のもつ主題

は何か。」という問いを与え、意見交流をしてしまったことが挙げられる。作品のもつ主題とは読者に発見され、更新されていくものであり、時として作者の意図を超えて存在するものである。しかし今回のように、「作品のもつ主題は何か。」と問うてしまうと、話し合いの中で友達の意見に同調することに留まったり、正解を探したりする等、生徒たちが主題を自らの力で更新することが難しくなってしまう。それゆえ、このような結果になったのだと考えられる。

7 教師力向上実習Ⅱに向けて

以上の課題を踏まえ、以下のような手立てを講じる。

テキストを整理しながら考えを形成し、主題を自分の立場から解釈できるようにするためには、まずは限られたテキストの切り口に深く着目して、考えを形成する力を養う必要がある。そこで、実習Ⅱでは扱うテキストの切り口の濃度を変え、教材の特質を踏まえて、重点となるテキストを明確に提示する。そうすることで、テキストに対する視点が焦点化され、テキスト形式を運用しやすくなり、より深く主題を解釈することができると思われる。

続いて、テキスト形式の運用によって解釈した主題を、自分らしさを発揮しながら表現できるパフォーマンス課題が必要である。「主題は何か。」という問い型（資料10 読書レポートなか②参照）ではなく、生徒の解釈を間接的に表現するパフォーマンス課題を設定することで、生徒一人ひとりの立場や個性がいきいきと表現されると考えられる。

V 教師力向上実習Ⅱの報告

1 ねらい

テキスト形式を基にして描写を丁寧に読み取ることを通して作品の主題を捉え、解釈し、作品と対話することを通して生活体験と関連付けながら生き方を創造できるようにする。

2 ねらい設定の理由

教師力向上実習Ⅰでの課題を踏まえ、改善した点は作品との対話に重点を置いたことである。作品との対話とは、テキストを多面的に解釈することを通して、作品の主題を自分の立場から解釈することを指す。

重点を置いた理由として、実習Ⅰの結果から、テキストを多面的に解釈できていないことや、作品のもつ主題に対する解釈が表面的であり、作品（テキスト）との対話に課題があると考えられたからである。

3 ねらいを達成する手立て

- (1) テキスト形式を踏まえた読解（習得）
- (2) スピンオフ創作による読み直し（活用・探究）

(1)「テキスト形式を踏まえた読解」に関しては、教師力向上実習Ⅰと同様に、小説の持つ基本的なテキスト形式に沿って学習過程を組み立てた。しかし、実習

Ⅰと大きく異なる点は各テキストを扱う濃度である。

実習Ⅰでは①～⑤のテキストについて平等の濃度で扱ったが、実習Ⅱでは特に③中心人物の変化とそのきっかけに焦点を当てて学習過程を組み立てた。その理由は、カリキュラム・マネジメントの観点から、中学校1年生の段階では、描写を基に丁寧に心情等を押さえることが必要である上、作品の主題が最も色濃く表れるのは中心人物の変化だからである。特に今回扱う作品は中心人物の心情の変化が微細に描かれており、これらを場面構成と関連付けながら把握できることが、生徒たちが自分の立場から作品の主題を解釈する上で必要であると考えたからである。

(2)「スピンオフ創作による読み直し」とは、スピンオフ（＝既存映画やドラマなどの外伝（メインストーリーからもれたエピソード）としてつくられる物語）を創作することを通して、作品を読み直すことを指す。スピンオフの創作は、物語の構造や内容、登場人物の人物像等を踏まえて書いた論理的な側面と、中心人物の生き方に寄り添って書いた創造的な側面が混在する課題である。中心人物の心情や行動には作品の主題が色濃く表現されるため、スピンオフを通してそれらをどう描くのかに、書き手である生徒一人ひとりが主題をいかに解釈したのかが、投影されると考える。

4 検証方法

(1)検証について

テキスト形式を踏まえた読解を基に、スピンオフを作成する学習過程は、論理的・創造的思考力を高める上で効果的であったのかを、スピンオフの記述をループリックにより評価した上で、記述内容から検証する。

(2)ループリックについて

本実践における「論理的思考力の高まり」に関しては、スピンオフの内容が基となる小説の設定や展開等を踏まえているか否かで測った。これらができている生徒は、テキストを正確に把握し、論理的に記述できていると考えられ、論理的思考力が高まったと言える。

続いて「創造的思考力の高まり」に関しては、スピンオフで選んだ題材の中心人物の心情や行動を豊かに想像しながら記述できているか否かで測った。ここで重要なことは、作品の主題に対する解釈を、中心人物の言動を通して表現していることであり、これらができている生徒は、「創造的思考力」を働かせられていると考えられ、「創造的思考力」が高まったと言える。

以上を踏まえ、ループリックを作成した。

<S 評価> 物語の展開を踏まえて、中心人物の心情を豊かに想像しながら、作品のもつ主題を軸に、スピンオフが書けている。

<A 評価> 物語の展開を踏まえて、中心人物の心情を豊かに想像しながら、スピンオフが書けている。

<B 評価> 物語の展開を踏まえて、スピノフが書いている。

<C 評価> 物語の展開を踏まえて、スピノフが書けていない。

5 実践内容

(1)『きみの友だち』『一ねじれの位置—』(開発教材)の教材的価値

本実践では、重松清『きみの友だち』『一ねじれの位置—』(新潮文庫 2008 年、初出 2005 年)を教材開発した。この作品は群像劇の手法を取りながら、各々の登場人物が人とのつながりに不安や迷いを抱えながらも深い心のつながりを結んでいこうとする一本の軸がある構成となっている。作者の重松清はこの作品を自らの子どもへ向けて書いたと述べているが、この作品からは読み手自身が友人関係や人とのつながりに悩んだ経験(自己の実体験・各個人の“物語”)と小説(もう一つの物語)を相互に重ね合わせ対話させ、現代を生きるために葛藤や困難、複雑な人間関係の中で「心のつながりを結ぶ」方法を考えてほしいというメッセージを読み取ることができる。

不慮の事故と後遺症や、自分ではどうにもならないこと(死に至る病気や偶然等)、思ってもいない行き違いに傷つきずっと開放されず苦しむ、『きみの友だち』に描かれている少女や少年たちの生きるための、しかし受け入れ超えていかなければいけない葛藤や苦悩は今の小学生・中高生のものであると思われる。多様な価値観、フェイクニュースのはびこる現代において「本当に大切な人を見つけ、深く心を通わせること」はどんな意味があるのか。どうすればいいのか。「友だちという対等な友情関係にある深い真実」とは何か…。こうした生きるための問い(価値ある課題)を提示してくれる作品である。

(2)学習過程

小説を読むときのポイントを知る(1/8)

<テキスト形式①>

実習 I と同様、初読の感想をポイントごとに書かせた(詳細は教師力向上実習 I の(1/8)を参照)。

小説の構成を確認しあらすじをまとめる(2/8)

<テキスト形式①、②>

実習 I と同様、初読の感想を小説のテキスト形式(資料 5 参照)別に分類した。

その後「ねじれの位置」の状況設定と場面構成を、描写を基に理解させた(詳細は教師力向上実習 I の(2/8)を参照)。

中心人物と対比的人物の設定を読み取る(3/8)

<テキスト形式③、④>(改善点)

中心人物の設定と対比的人物の設定を、それぞれプロフィール形式でまとめさせ、比較させることで作者が「ライバル」という関係をどんな設定、描写を用いて描いているのか可視化できるようにした。

また、初読の感想において、中心人物の一面的な部分しか読み取れていない記述が多かったため、「本当にブンちゃん(中心人物)はそんな子どもだったのか」と問う等、細かな描写に目を向けられるようにした。

そして、中心人物の新たな一面が明らかになる場面を、前時に用いたワークシートを基に探させることで、場面設定の効果を気付かせた。

中心人物の変化のきっかけを読み取る(4/8)

<テキスト形式③>(改善点)

「ブンちゃん(中心人物)が何故あんなにいらしているのかが分からない。」という生徒の初読の感想を取り上げ、中心人物の葛藤が描かれている描写を、場面ごとに抜き出させた。これには意図がある。

各班 1 場面ずつ担当させ、それぞれ「葛藤」に関する描写を抽出していくと、ある場面(5 場面)には「葛藤に関する描写」がないことが分かる。そこから、その場面に着目させ「この場面では何故葛藤の描写がないのか」「それまでに何が起きたのか」と問うことで、中心人物の変化のきっかけへ迫る契機とした。

また留意点として、「描写から感情を捉える」のではなく、「感情から描写を捉える」という思考過程を取った。『きみの友だち』『一ねじれの位置—』は総ページ数が 37 ページあるため、着眼点を「葛藤」と焦点化することで、限られた時間で中心人物の変化により着目できるようにした。

作者が工夫しているイメージを読み取る(5/8)

<テキスト形式⑤>

実習 I では、事物がもつ象徴性に気付かせるため、抽出した事物(梅干し等)がもつ隠された意味を直接的に捉える活動を設定したが、実習 II では「なぜお姉ちゃんは二人をねじれの位置に座らせたのか」と問い、場面設定等の他のテキストとの関連から、ねじれの位置がもつ象徴性を捉えさせた。

スピノフを創作する(6・7/8)

<自分の考えの形成へ>(改善点)

作中には描かれていない以下の 4 場面を取り上げ、スピノフを創作した。スピノフの創作により、場面や人物設定、心情の変化、作者の表現の特徴等を、作品の読み直しながら振り返る契機とした。

【スピノフで取り上げた 4 場面】

1 『生意気な転校生が来た事件』

ブンちゃんはお姉ちゃんにどんな思いを打ち明けたのか。

(P61 L16~P62 L1)

2 『殴られるモトくん事件』

殴られたモト君・彼はどんな思いで帰っていったのか。

(P71 L7~L8)

3 『二人を見守る姉事件』

ブンとモトを見守る姉、彼女はどんな思いで二人を見守っていたのか。

(P80 L16~P88 L9)

4 『ねじれの位置事件』

姉の群らいで心を通い合わせたブンとモト。

二人はその後、どんな生活を送ったのか。(描かれなかった 6 場面)

(注 ページ番号 新潮文庫 ひなごらえた)

交流し見方・考え方を広げる (8/8)
 <自分の考えの再構築、深化へ>

創作したスピンオフを読み合い、友達の作品の良さを見つけたり、ものの見方・考え方に触れたりする契機とした。生徒用ルーブリックを与えることで、根拠を明確にして作品を批評する力を養った (省略)。

6 検証結果と考察

検証結果から、ほとんどの生徒が物語の展開を踏まえて、スピンオフが書けていた (資料 11 参照)。

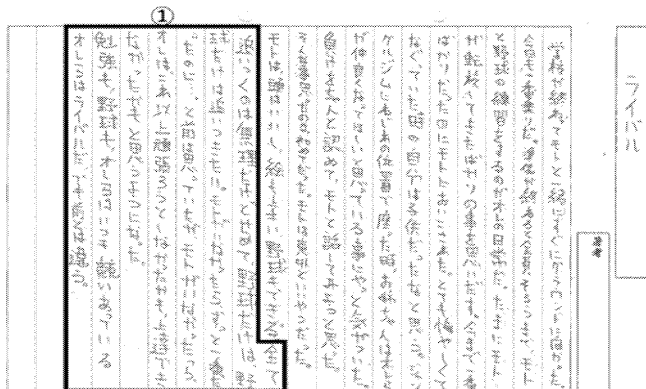
【資料 11 実際の評価結果 (n=69)】

| | |
|---|----|
| <S評価>物語の展開を踏まえて、中心人物の心情を豊かに想像しながら、作品のもつ主題を軸に、スピンオフが書けている。 | 6 |
| <A評価>物語の展開を踏まえて、中心人物の心情を豊かに想像しながら、スピンオフが書けている。 | 21 |
| <B評価>物語の展開を踏まえて、スピンオフが書けている。 | 38 |
| <C評価>物語の展開を踏まえて、スピンオフが書けていない。 | 4 |

実習 I と比較すると、全体的に力が伸びたと言える。

| 評価 | ①実習 I (n=69) | ②実習 II (n=69) | ②-① |
|-------|--------------|---------------|-----|
| <S評価> | 5 | 6 | +1 |
| <A評価> | 13 | 21 | +8 |
| <B評価> | 46 | 38 | -8 |
| <C評価> | 5 | 4 | -1 |

【資料 12 子どものスピンオフストーリー-A】



スピンオフストーリー-Aは、<S評価>の作品であり、場面は4を取り上げている (資料 12 参照)。この作品の中で注目すべきは①の部分である。

①全て追いつくのは無理だけど、せめて野球だけは、野球だけは追いつきたい。モトがいなかったら、ずっと一番だったのに…。と前は思っていたが、モトがいなかったら、オレは、これ以上頑張ろうとしなかったかも、上達できなかったかもと思うようになった。

人生で初めて「負け」を経験した中心人物が、ライバルという存在を「自分を成長させてくれる相手」と捉えている点や、「野球」という自分のプライド(誇り)だけは、全て譲り渡す気はないという強い信念を描いているところに価値がある。

一方で、B評価以下に留まった生徒の特徴として、選んだ題材における中心人物の視点から、物語を創作することはできているものの、出来事の羅列で終わってしまっている作品が多く、心情描写等が希薄であった。特に1~3場面を選択した生徒に多く見られた。

その原因として、1~3場面はスピンオフよりもライト的な要素が強く、言動が固定されているため、創造的に書くことのできる幅が狭かったことが挙げられる。作品のもつ主題とは、主に中心人物の描き方に表れるため、スピンオフの記述内容から主題の解釈の在り方を測るならば、題材4のように「後物語」のような題材の方が適切であったと考えられる。

また、学習過程全体を通して得られた成果を述べる。

一つ目は、「中心人物のもつ課題」が生徒にとって身近である作品を教材として用いたことで、「中心人物の設定や変化」に着眼した生徒が多かった (資料 13 参照)。そのため、教師側が着目させたかったテキストに、生徒が主体的に着目することができた。

【資料 13 生徒の初読の感想】

生徒 A: なぜブンちゃんは自分の意見が間違っていると中西君に指摘されただけで、声を張り上げたのか。

生徒 B: きみは中西くんが来るまでなんでも一位だったから、すぐ怒るし、すぐ殴るし、少し自分勝手だなと思いました。

二つ目は、学習過程の中で「テキスト形式③中心人物の変化」の濃度を濃くして、中心人物の葛藤を場面ごとに捉えさせ、その変容を追ったことで、生徒たちは微細な描写に着目して心情を捉えることができた。具体的には、本教材には以下のような描写がある。

「いまのケンカ、ブン、負けてたと思う？」
 お姉ちゃんに訊かれて、きみは「うん……」と低い声で答え、アイスをもたかじる。
 引用 重松清『きみの友達』「一ねじれの位置」 P82

これは、中心人物が対比的人物に対する葛藤から解き放たれ、初めて「負け」を認める場面である。ここで、ある生徒が「……うん」という描写に着目し、「これはまだ負けを認めていないのではないか」と発言した。これをきっかけに「うん」と「……うん」の違いについて議論が始まり、ある生徒が「これまでブンちゃんは負けたことがなかったのに、いきなり登場した転校生に何もかも負けて、それでそんな急に素直に負けを認めることはできないと思う。でもちょっと認めている気持ちもある。その気持ちと同時にあるから、「……うん」なんだと思う。」と発言した。

この描写に着目できたのは、出来事とそれに伴う心情を、場面ごとに追ったからであると考えられる。

つまり、テキスト形式を踏まえた学習過程とは、生徒が思考する視点を定める点でも効果があり、複雑な情報を紐解き、丁寧に把握したり解釈したりする上で効果的であると考えられる。

VI 今後の実践課題と展望

—「言語文化」「文学国語」で論理的・創造的 思考力を高めるために—

「教育課程部会・児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」において、平成30年3月に公示された高等学校学習指導要領の改訂のポイントの一つとして、「高等学校においては、社会で求められる資質・能力を全ての生徒に育み、生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくことがこれまで以上に求められる」ことが示された。また、新設された教科・科目等からも、高等学校ではより「探究」に重点を置いていることが分かる。

「探究」とは、創造的な問いに対し、的確な解釈・分析・評価を行い、新たに問い直すという思考過程が発展的に繰り返されていく学習である。創造的な問いに対し、自分の立場から立ち向かい、考え判断する力こそ、価値観が多様化するこの現代で、生徒たちがたくましく生き抜くための矛となり盾となる。

本稿で実践研究の軸となった「テキスト形式を基盤とした学習過程」は、生徒たちが多様なテキスト（文章・論述等）を、的確に解釈・分析・評価する力を養うことができる。テキストの種類や本質的な価値を軸としつつ、生徒の発達段階を踏まえて学習過程を構想する必要がある。

構想の際に留意すべき点が、テキストのもつ「濃度」である。本研究を通して、テキストには濃度というものがあることが明らかになった。濃度とは、思考過程の軸となる部分を指す。

濃度には二種類あり、テキストの固有性を踏まえた濃度と、読者からの濃度がある。テキストの固有性を踏まえた濃度とは、内容的価値から着眼すべきテキストであり、教材を学ぶ価値につながる点である。読者からの濃度とは、読者の興味・関心や立場等から、読者自身が選択して着眼するテキストである。両者が相乗することで、生徒は「学びの価値」を感じながら意義ある学びを得ることができる。

系統性の観点から、中学校1、2年生では学びを深める上で重要なテキストの濃度を上げ、そこを軸としながら他のテキストと関連付けて解釈を深める。つまり、まずテキストの一面を軸として解釈・分析する力を養う。それにより、中学校3年生以降にはテキストの濃度を平等に扱いながらも、各々のテキストを正確に把握し、必要に応じて関連付けながら精査・解釈することができると思われる。

そして、高等学校では自分の力でテキストを解釈・分析・評価する力を養っていけるようになる。

一方で留意すべきは、テキストの難易度が上がっていくことである。高等学校において価値ある探究を行うためには、前提となる習得・活用の定着が必須であり、テキスト形式を踏まえた習得・活用の充実が求め

られる。

国語科は「学びが見えにくい」教科であると言われる。それゆえ、苦手意識をもつ生徒はおそらく少なくないだろう。そんな生徒たちに、「テキスト形式」を基盤に学び方を示すことで、一人でも多く国語の面白さに気づいてもらえるような授業を展開していきたい。

【注記及び主要な参考文献（引用文献は除く）】

- 1 『第二期教育振興基本計画』（文部科学省・2018年6月）
- 2 『Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース』（文部科学省・2018年6月）
- 3 「『未来の教室』とEdTech研究会第1次提言」（経産省・2018年6月）
- 4 答申・審議会等 政府・文部科学省関係
中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要の施策等について（答申）』（2017年12月）、同『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』（2018年11月）、中央教育審議会大学分科会『将来構想部会『今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ』（2018年8月）、中央教育審議会 教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ』（2018年4月）、文部科学省 学習指導要領 総則（国語科）等 及び各 領域別 学習指導要領のポイント等』（2017年3月、同6月、2018年3月）、同『中学校学習指導要領解説 国語編 第4章 指導書の作成と内容の取扱い』（2017年6月）。
- 5 国語教育、理論的・実証的研究文庫
佐藤洋一・有田樹『創造的・論理的思考を鍛える21世紀型教育—「改訂」（小説教材・中学3年）におけるパフォーマンス評価・メタ認知—』（『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』（2017年3月）、同『生き方・判断力を鍛える「伝統的な言語文化」授業開発—「家物語」（中学二年）の習得・活用（報告レポート）を例に—』（『愛知教育大学研究報告 教育科学編』（2017年3月）。
佐藤洋一・森田・有田樹『国語科におけるアクティブ・ラーニングの開発と課題—質の高い「学び」につながる活用型テキスト—』（『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』（2016年3月）。
佐藤洋一 研究発表資料・要項 理論的・創造的学びの授業開発—テキスト形式で着目した21世紀型学習—（第127回全国大学国語学会＜筑波大会＞発表、2014年11月）。
『国語教育』編集編『平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 国語』（明治図書、2017年4月）、明治図書編『教育科学国語教育2017年12月号「交流」を通じて「共有」の能力を育成し語彙力学習を促す国語の話し合い・グループ学習』（明治図書、2017年12月）、同『教育科学国語教育2018年1月号 特集・新学習指導要領国語を「評価」する』（明治図書、2018年1月）、同『教育科学国語教育2018年2月号 徹底研究！「言葉による見方・考え方」を働かせる言語活動』（明治図書、2018年2月）。
- 6 教育課程 国語教育、文学研究、その他
奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』（東洋館出版社、2017年5月）、西岡加恵・石井英真・田中耕昌編『新しい 教育情報入門—人を育てる評価のために—』（有斐閣、2015年4月）、西岡加恵・石井英真『Q&Aでよくわかる！見方・考え方を育てるパフォーマンス評価』（明治図書、2018年10月）、西岡加恵『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価 アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』（明治図書、2016年9月）等。
佐藤洋一・岡田智『国語科における「習得・活用」の授業・評価開発—村上春樹が消える（高校1年・明治書院）を例に—』（『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』（2010年2月）、佐藤洋一・常原石『現代国語科における「国語科学習・評価システム」の開発—村上春樹「七番目の男」（高3・第一学習社）の授業モデルを例に—』（『愛知教育大学研究報告 教育科学編』（2006年3月）等。

【付記】

最後になりますが、ご多用の中、選奨協力の多くの先生方より温かいご指導ご助言、励ましのお言葉をいただきました。教職大学院での2年間の実習を通して、児童生徒と触れ合い、貴重な経験から多くの事を学ぶことができ、成長できたのであります。ありがとうございます。

また、重松清『きみの友だち』（新潮文庫2008年、初出2005年）を活用するにあたり、新潮文庫担当者様より励ましのお言葉をいただきました。ありがとうございました。

そして、教職大学院に在籍した2年間で大変厚く熱心にご指導くださった瑠璃矢先生、佐藤洋一先生をはじめ、今回の場でお名前を上げることは出来ませんが、ご指導ご助言を下さったすべての先生方こころから感謝申し上げます。