

既習事項を活用して読み深める物語教材の読み方指導

— 中学1年国語科「麦わら帽子」の実践を通して—

稲沢市立明治中学校 教諭 吉次 真奈美

1 はじめに

昨年度・本年度と『「活用」を意識した授業改善と評価の在り方に関する研究』の研究協力員として、授業改善を目指した実践・研究を行ってきた。その研究の基となるのは「活用」を意識した授業改善を求める新学習指導要領である。

平成20年1月の中央教育審議会答申における国語科の改善の基本方針は、次のように示されている。

子どもたちの発達段階を踏まえた学習の系統性を重視し、学校段階・学年段階ごとに、具体的に身に付けるべき能力の育成を目指し、重点的な指導が行われるようにする。その際、小学校においては日常生活に必要な国語の能力の基礎を、中学校においては社会生活に必要な国語の能力の基礎を、高等学校においては社会人として必要な国語の能力の基礎をそれぞれ確実に育成するようにする。

（下線は筆者）

これを受けて国語に関する「改善の具体的事項」が、各学校段階に分けて述べられている。中学校については「小学校までに培われた国語の能力を更に伸ばし、社会生活に必要な国語の能力の基礎を身に付けることができるよう、次のような改善を図る」として以下のように示されている。

「話すこと・聞くこと」、「書くこと」及び「読むこと」の各領域では、小学校で身に付けた技能に加え、社会生活に必要とされる発表、討論、解説、論述、鑑賞などの言語活動を行う能力を確実に身に付けることができるよう、継続的に指導することとし、小学校で習得した能力の定着を図りながら、中学校段階にふさわしい文章や資料等を取り上げ、自らの課題を設定し、基礎的・基本的な知識・技能を活用し、他者と相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力の育成を重視する。

このことから、新学習指導要領に基づく授業改善のポイントとして、「基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を育成する」ために、「言語活動の充実を図る指導の工夫」、「学習の系統性を重視した指導の工夫」が必要であると言える。

そこで、本年度も昨年度に引き続き、総合教育センター作成の「小学校・中学校及び高等学校の目標及び内容の系統表」を基に小学校、または中学校の現段階までに指導した事項を把握し、活用することで、中学校1年生として必要な読みの能力を身に付けさせ、2、3年や高等学校へのつながりも意識した指導ができたかと考えた。

以上のことから、研究テーマを「既習事項を活用して読み深める物語教材の読み方指導」とし、実

践を行うこととした。

2 生徒の実態

昨年度に引き続き1年生を担当することになった。生徒たちは昨年同様に、1学期の物語教材で、心情が直接描かれている表現だけでなく、情景や行動描写からも、心情を読み取ることができることを学習してきている。また、小学校でも、段階的に物語教材を読み味わう学習は積み重ねてきている。

昨年度は、2学期に物語教材を扱う本単元で、これまでに身に付けてきた知識・技能を活用することで、物語教材を読む効果的な方法について意識させることができた。しかし、互いの意見を聞くことに関する力が十分に定着しているとは言えず、グループでの読み深めが十分にできなかった。本年度の1年生も同様に、一人一人が考えをもつことはできるが、それを伝え合い、受け止めて、自分の考えを深めるところまではなかなかできず、特に人の意見を自分の意見と比較しながら聞く力を身に付けさせることが必要であると考えた。

以上のことから、共通点や相違点を整理しながら互いの話を聞く力を身に付けさせた上で、この能力と既習の「物語の読み方」に関する能力とを活用して解決することのできる課題を設定した単元の構想によって、表現の工夫に着目して内容を読み取ったり、着目した表現の工夫や特徴について自分の考えをもったりすることができる考えた。

3 「活用」を意識した授業改善のポイント

(1) 単元間の系統を意識した指導

昨年度の課題を踏まえて、本単元「心の歩み」で読みを交流させ、深めるために必要な力を身に付けさせることを意識して、1学期の「話す・聞くこと」単元、「発見したことを伝えよう」の実践を行う。自分の考えを分かりやすく伝えるためのスピーチの構成だけでなく、「自分の体験や考えと比べたり関連付けながら聞くこと」を重点的に指導し、「読む」単元の学習に生かせるようにする。

(2) 着目したい表現を見付ける場面の設定

本単元は、心情の分かる言葉に着目して作品を味わうことを目標の1つとする単元である。指導に当たっては、「麦わら帽子」を中心に、表現の工夫に着目した読み方を習得させたい。その際、既習の物語教材をどんなことに着目して読んだかを想起させ、効果的な読み方について考えさせながら指導していくようにする。着目したい表現を教師が示すのではなく、生徒自身の気づきを促す場面を設定したいと考えた。

(3) 表現について自分の考えを深める場面の設定

本単元の目標の1つは「表現の工夫や特徴について自分の考えをもつ」ことである。これまでに身に付けている「読む能力」「聞く能力」を用いて考える課題を設定し、考えを深めるための時間を十分に確保する。この過程で意見を交流させることによって、多様な物語の読み味わい方があることに気付かせ、表現の効果について考えることから物語を読む楽しさを味わわせたいと考えた。

(4) 評価の仕方

本単元の中心となる指導事項は「読むこと」の「ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること」「エ 文章の構成や展開、表現の特徴について自分の考えをもつこと」である。今年度は後者について指導した場面を中心として報告するが、この事項を身に付けさせるためには、「自分の考えとの共通点や相違点を整理」しながら聞く能力を発揮させることが効果的である。しかし、本単元ではこのような聞く能力に関する評価は、次にその領域を指導する際に生かすための教師側の把握にとどめ、話し合いを通して、表現について深まった自分の考えをまとめたも

のを、「読むこと」の指導事項エを評価とする対象として用いる。

以上のポイントを踏まえ、次のような単元の指導計画を立て、実践を進めた（資料１）。

資料１ 単元の指導計画

単元名 「心の歩み」（８時間完了）

単元の目標

- ・ 作品のおもしろさを味わったり、作品の背景や登場人物の置かれた状況を考えたりしながら、興味をもって読もうとする。【関心・意欲・態度】
- ・ 表現の工夫に着目し、登場人物の心情やその表現に込められた作者の思いなどを読み取ったり、着目した表現の工夫や特徴について、自分の考えをもったりする。【読む】

単元の指導計画

次	時	学習内容	指導上の留意事項	・習得させる言語能力 (活用させる既習事項) ※小学校・中学校、高等学校の目標及び 内容の系統表より
第 一 次	第 １ 時	・「麦わら帽子」を 通読し、感想交 を行う。 ・新出漢字・語句 の学習をする。	・内容だけでなく語句や表現にも 着目して感想を書かせ、感想交 流をさせる。 ・新出漢字プリント、国語辞典等 を利用し、学習させる。	・中１ 自分の考えの形成・エ (小３～６ 自分の考えの形成・オ) ・中１ 語句の意味の理解・ア (国語辞典等の使い方)
	第 ２ ～ ５ 時	・表現の工夫に着 目し、登場人物 の心情の変化や 表現に込められ た意味を読み取 る。 ・「マキが言いたか った言葉」を想 像したり、繰り 返し表現につい て自分なりの解 釈や考えをもっ たりする。	・既習事項を活用し、物語を読み 深めるために着目したい表現の 見付け方を学ばせる。 ・自分の考えをもたせ、ワークシ ートに書き込ませる。 ・意見交流させることで、読みを 深めさせる。 ・マキの言葉を想像する活動では、 根拠を示して表現させる。 ・繰り返し表現のうち、第３場面 の表現を別の言葉への置き換え を考えさせる。 ・同じ表現を繰り返すことについ て、理由とともに自分の考えを もたせる。	・中１ 自分の考えの形成・エ ・中１ 文章の解釈・ウ ・中１ 語句の意味・表現に即した 理解・効果的な読み方・ア (小３・４ 文学的な文章の解釈・ウ) (小５・６ 文学的な文章の解釈・エ) (中１「にじの見える橋」での表現 に着目した読み方・ウ) (中１ 聞くこと・エ) (小３・４ 書くこと 構成・イ)
第 二 次	第 ６ ～ ８ 時	・「大人になれな かった弟たちに…」 を作品の背景や 登場人物の置か れた状況を考え ながら、表現の 工夫に着目して 読み味わう。	・既習事項を活用し、物語を読み 味わうために着目したい表現を 見付けさせる。 ・表現に込められた登場人物の気 持ち、作者の思いなどを読み取 らせ、意見を交流させることで 作品を読み味わわせる。	・中１ 文章の解釈・ウ ・中１ 自分の考えの形成・エ (小３・４ 文学的な文章の解釈・ウ) (小５・６ 文学的な文章の解釈・エ) (小５・６ 自分の考えの形成・オ) (中１「にじの見える橋」「麦わら 帽子」での表現に着目した読み方 ・ウ)

４ 授業の実践

(1) 次単元を意識した準備段階の指導

昨年度の実践でも着目したい表現を見付ける際や、着目した表現に込められた心情を考える際に、話し合い活動を取り入れた。その結果、話し合い活動は「活用」を意識した授業改善に必要な手だてであ

課題追究	20	現を発表する。 5 見付けた繰り返し表現の中から、この作品の理解に役立ちそうな表現を見付ける。 (1) ワークシートに記入する。 (2) ペアで確認する。 (3) 全体で確認する。 〈着目したい表現〉 <u>1</u>場面 ・大いばりで ・まぶしい ・まぶしそう <u>2</u>場面 ・口をきかず ・口がきけず <u>3</u>場面 ・大いばりで ・まぶしくて (4) それらの表現がどのような意図で用いられているかを考え、発表する。 ・同じ言葉に込められた登場人物の心情の変化を表現するため。 ・言葉の使い分けで、登場人物の心情の違いを表現するため。	個 ワ ク シ ー ト	ら認め、できるだけ多様な表現を引き出すようにする。 ★ 作品の中に繰り返し用いられている言葉に関心を持ち、進んで印を付けたり発表したりしている。(ワークシート・発表の様子) ○ 「にじの見える橋」等既習の物語で、どのような表現に着目して読んできたかを想起させる。 〔表現が見付けられない生徒〕 ・ 心情の変化が読み取れる繰り返し表現に着目すると良いことや同じ場面にあるとは限らないことを助言する。 〔すぐに見付けることができた生徒〕 ・ 3の(2)で着目させたい表現が全て発表されなかった場合は、他にもないか見付けるよう助言し、それらがどのような意図で用いられているかを考えさせる。 ○ ペアで、繰り返し表現の中でも、この作品の理解に役立ちそうなものと、そうでないものとの仕分けの確認や相談をさせる。 ○ 3の(2)で着目させたい表現が全て発表されなかった場合は、改めて見付けた表現についても発表させる。 ○ 見付けられなかった表現があった場合は、適宜アドバイスをし、補足する。 ○ 同じ言葉でも、読み取れる登場人物の心情や込められている意味は場面によって異なる場合が多いことや、その違いを読み取ることが作品を読み深めるうえで大切であることを知らせる。 ○ 第1場面に用いられている言葉が第3場面にも繰り返し用いられていることから、第2場面の事件が、心情の変化に大きく関わっていることに注目させる。 ○ 第2場面の「口をきかず」と「口がきけず」については、言葉の使い分けに着目して、なぜそのように表現されているかを考えることによって心情の違いを読み取っていくことを知らせる。 ★ 繰り返し用いられている言葉の中で、作品の理解に役立つ表現を見付けたり、それらの表現が用いられている意図を発表したりしている。 (ワークシート・発表の様子)
	3 2	6 本時の学習のまとめをする。 7 次時の学習内容を確認する。	斉 斉	○ 物語を読み深めるには、心情が分かる繰り返し表現に着目することが大切であることを確認させる。 ○ 次時は、着目した表現に込められた登場人物の心情を読み取ることが知らせる。

そこでまず、小学校から現在までの学習を想起させ、「物語の内容を理解するためにどんなことに着目して読んだか」について考えさせた。すると、時の移り変わりや起こった出来事、登場人物の行動や性格、心情やその変化など、様々な着眼点を想起させることができた。次に「それらは何を手掛かりに読み取ったか」と投げ掛け、「麦わら帽子」を読み深めるために活用できる既習事項はないか考えさせた。すると、登場人物の心情の変化を読み取るため、心情の分かる表現に着目して読んだことなど、「表現」にこだわって読んできたことに目を向けさせることができた。さらに、中学校での既習の物語「にじの見える橋」では、にじを見る前と後に使われている「足踏み」という行動描写に着目し、主人公（少年）の心情の変化を読み取ったことを想起することができ、そこから、「繰り返しされている表現」に着目するとよいことに気付くことができた。

そこで、「麦わら帽子」の文章中の「繰り返し用いられている表現」を探し、個々でワークシートに鉛筆で印を付けさせた。見付けた繰り返し表現を発表させた後、その中から、この作品の理解に役立ちそうな表現はどれかを考えさせ、ペアで確認させた。全体の確認の前に、ペアでの話し合いをさせたことで、印を付けた表現の確認をさせたり、表現をふるいにかける作業をさせたりすることを通して、考えを整理することができていた。

全体の確認では、ペアで話し合った、作品の理解に役立ちそうな繰り返し表現について発表させた。

「にじの見える橋」でもそうであったように、物語の内容を理解し、読み深めるためには、「大いばり」「まぶしい」のように、異なる場面で繰り返し出てきて、場面によって違った心情が込められていると考えられる表現に着目するとよいことに気付かせることができた。また、「口をきかず」「口がきけず」といった一見同じ言葉の繰り返しのようでも、少しの違いで込められている心情が大きく違いそうな表現にも着目するとよいことも気付かせることができた。

教師が与えるのではなく、小学校や前単元で学習したことを活用することで、着目すべき表現を見付ける方法を学習することができた。

(3) 表現について自分の考えを深める場面の設定

〈第3時〉

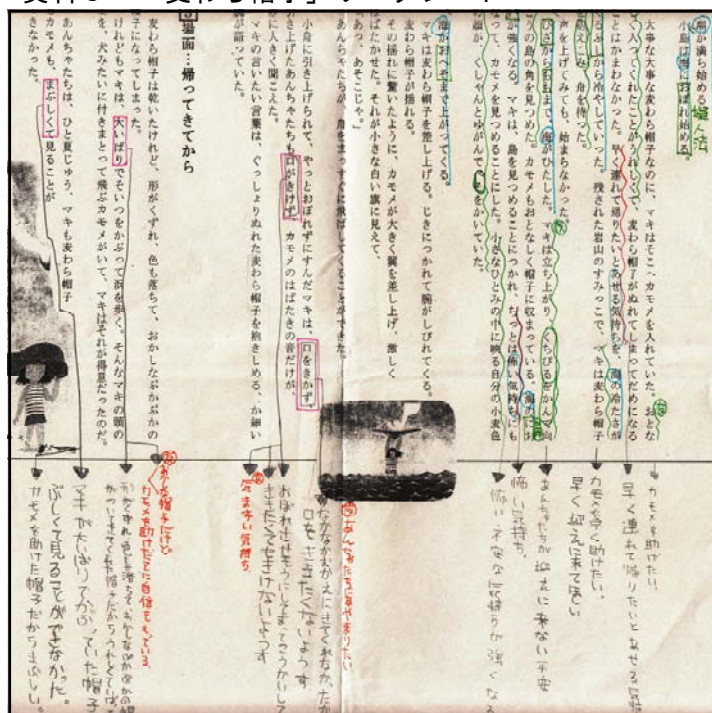
「大いばり」「まぶしい」「口をきかず」「口がきけず」といった、繰り返し用いられている表現や、意図的に使い分けされている言葉に着目できたところで、次はその言葉に込められている登場人物の心情を考える一人読みの時間を設けた。着目した表現から読み取れる心情を、根拠となる表現に印を付けながらワークシートの下段に書き込ませた。生徒たちはこれまでに「にじの見える橋」で、「足踏み」という主人公の言動がにじを見る前と後に出てきたこと、主人公の少年が「にじを見た」ことで、同じ「足踏み」という行動にも心情の変化が読み取れたことを学習している。

「麦わら帽子」でも第1場面には、「大いばりで日よけがわりとかぶっていられたが」「マキはやっぱりまぶしい思いで」「あんちゃんも友達も、ちょっぴりまぶしそうだった」、第3場面には、「けれどもマキは、大いばりでそいつをかぶって浜を歩く」「あんちゃんたちは、ひと夏じゅう、マキも麦わら帽子もカモメも、まぶしくて見るができなかった」と第1場面の表現が第3場面でも繰り返し用いられている。ここに着目した生徒たちは、同じ言葉でも読み取れる登場人物の心情は違うのではないかと考え、この間にある第2場面の事件が、心情の変化に大きく関わっていることに気付くことができた。

生徒たちはこのようにして既習の「読み方」を生かしながら、登場人物の心情を想像し、ワークシートに自分の考えを書き込むことができた（資料5）。

次に、読みを深めることができるように、少人数（4人）のグループで個々の読みをその根拠も述べながら発表させ、意見を交流させた（資料6）。全体の場合では自分の考えを発表することに抵抗のある生徒も、グループでは自分の考えを友達に伝えることができた。また、なかなか自分の意見がまとまらない生徒も、友達の意見を聞くことで、違った視点からの読みに関心し、ワークシートに書き込むことができた。

資料5 「麦わら帽子」ワークシート



資料6 グループでの話合い



その後の全体での話し合いでは、グループでの話し合いを基に意見を発表することができるので、自信をもって考えを述べることができていた。全体での話し合いを通して、第1場面の「大いばり」「まぶしい」は、麦わら帽子をかぶったことで、外見적으로おしゃれで大人びて見える様子や気持ちを表す言葉で、第3場面ではカモメを助けたマキの内面的な輝きや成長を表す言葉であることを読み取ることができた。また、「口をきかず」「口がきけず」という言葉の使い分けについても、「わざと話そうとしなかったマキ」「口をききたくてもきけなかったあんちやたち」の気持ちの違いを表現するためであることに気付くことができた。ワークシートには、友達の意見を聞いて考えが深まったり、新たな読みに気付いたりしたことが分かるよう、色ペンで書き込みをさせた。

表現に着目し、その表現に込められた意味や登場人物の心情を話し合うことで、「麦わら帽子」がマキがやり遂げたことの証であり、成長を象徴するものであるといったことを読み取り、作品のテーマに迫ることができた。

〈第4～5時（本時・第5時）〉

物語の展開や表現について考えをまとめ、表現する力を生徒に身に付けさせるための課題として、次のような言語活動を設定した。

【課題①】 「大いばり」「まぶしい」という言葉が第1場面と第3場面で使われているが、第3場面で用いられている箇所を違う言葉に言い換えてみよう。

【課題②】 第3場面の「大いばり」「まぶしい」は違う言葉で言い換えた方がよいか、そのままの表現の方がよいか。理由とともに説明してみよう。

課題①については、生徒たちは第3場面の「大いばりで」「まぶしくて」を、それぞれマキの内面的な成長を感じさせる表現に言い換えることができていた（資料7）。また、課題②の「第3場面の表現を違う言葉で言い換えた方がよいか、そのままの表現の方がよいか」については、「そのままの方がよい」という意見が多かったが、それぞれの立場で、着目した表現について自分の考えをもつことができた。

資料7 課題① 生徒の意見

大いばりで

自信満々で 自慢げに 得意そうに 堂々と 自信をもって カモメを助けた証として など
まぶしくて

輝いていて たくましく思えて 成長したように見えて 頼もしく感じて うらやましくて など

そこで、「繰り返し表現」について更に自分の考えを深めるために、グループで意見を交流させた（資料8）。

資料8 第5時（本時）の指導の流れ

段	分	学 習 活 動	形資	手 だ て お よ び 評 価
課題把握	3	1 前時までの学習について振り返る。 〈大いばりで〉 ・自信満々で ・得意そうに など 〈まぶしくて〉 ・輝いていて ・たくましく思えてなど	斉 板書 カード	○ 第1場面と第3場面に使われている「大いばり」「まぶしい」という言葉のうち、第3場面で用いられている箇所を違う言葉に言い換える学習活動を想起させる。 ○ 生徒の意見をまとめたものを提示し、振り返らせる。
	2	2 本時の学習課題をつかむ。	斉	○ 第3場面の「大いばり」「まぶしい」を言い換えた場合と同じ言葉で表現した場合のどちらがよいと思うかについて話し合い、「麦わら帽子」に用いられている繰り返し表現について考えを

				深めることを知らせる。
				「麦わら帽子」に用いられている繰り返し表現について、考えを深めよう。
課題追究	3	3 自分の考えを確かめる。	個 ワーク シート	○ あらかじめ自分の考えをワークシートにまとめたものを読み返し、話し合いに参加する立場を確認させる。
	15	4 課題についてグループで話し合う。 第3場面の「大いばり」「まぶしい」は、違う言葉で言い換えた方がよいか、そのままの表現の方がよいか。 〈言い換えた方がよい〉 ・ 小さい子が読んでも登場人物の気持ちの変化が伝わりやすくなるから。 ・ 違う言葉で表現した方が二つの言葉に込められた心情の違いがはっきりするから。 〈そのままの方がよい〉 ・ 同じ言葉でも読む人によってとらえ方が違い、心情や意味を考えながら読めるから。 ・ 同じ言葉の方が登場人物の成長や心情の変化を考えようと注目するから。	グ ワーク シート	○ 今までの読み、グループでの話し合い、発表を通して、「麦わら帽子」の繰り返し表現について、自分の意見をまとめることを知らせる。 ○ 話し合いの目的は、多様な意見を交流させるためであり、グループで一つの結論を出す必要はないことを知らせる。 ○ 5～6人の6グループを作らせ、司会者（発表者）をあらかじめ指名する。 ○ まず、それぞれの意見を理由とともに発表した後、互いの意見に対する質問や意見を出し合い、意見交流させる。 ○ 他の人の意見と自分の意見とを比較して聞くようにさせ、ワークシートのメモ欄を活用するよう指示する。 〔話し合いが進まないグループ〕 ・ 発表後、意見が出ないようなら、司会者に、「自分の意見と同じ、または似たような意見だったのは誰のどんな意見か」「自分と違う意見は誰のどんな意見だったか」「質問したいことはないか」などと、意見を言う際の着眼点を示させる。 〔話し合いが早く終わったグループ〕 ・ 誰のどんな意見を聞いて、自分はどうか考えたかについて意見を述べ合えるとよいことを助言する。 ★ 自分の意見を理由とともに発表し、他の意見を自分の意見と比較しながら聞くなど、話し合いに進んで参加し、表現の工夫について考えをまとめようとしている。（観察・ワークシート）
	10	5 グループで話し合った内容を発表する。	斉 ワーク シート	○ 各グループの発表者に、話し合いの内容を発表させる。 ○ 各班の発表内容を「言い換えた方がよい」「そのままの方がよい」の二つに分け、その理由を整理して板書する。 ○ 他の班の意見で、参考にしたいものは、ワークシートのメモ欄を活用し、書かせる。
	12	6 「麦わら帽子」に用いられている繰り返し表現について自分の考えをまとめる。 〈まとめ方（構成）〉 ①書き出し （ワークシートにあらかじめ印刷されたもの） ②自分の意見（結論） ③そう考える理由 （②③を今までの読みや話し合いの内容を踏まえて100字前後でまとめる）	個 ワーク シート ↓ 斉	○ グループでの話し合いや発表で他の意見を聞く中で深まった、「麦わら帽子」の繰り返し表現についての自分の考えを、ワークシートに100字前後（①は除く）でまとめる。 ○ 『「麦わら帽子」』には、『大いばり』『まぶしい』といった同じ表現が第1場面と第3場面に繰り返し出てきます。」という書き出しに続くように自分の考えをまとめる。 ○ 「私は2回目の『大いばり』『まぶしい』は、他の言葉で言い換えた方がよい／そのままの表現の方がよいと思います。それは～からです。」のように、「自分の考え（結論）」「そう考える理由」の順で書かせる。 ○ 他の意見を聞き、最初の自分の意見が変わることがあってもよいことを知らせる。 〔自分の考えをまとめることができない生徒〕 ・ ワークシートや板書でグループでの話し合いや発表の内容を振り返らせ、自分の考えをまとめるのに生かせそうなものはないかを考えさせる。 ○ 数名の生徒を指名し、発表させる。 ○ 「言い換えた方がよい」「同じ言葉の方がよい」のどちらの意見の場合でも、二つの「大いばり」「まぶしい」に込められた心情が違っていることや、繰り返しについての考えが述べられているかどうかを重要であることを押さえる。 ★ 「麦わら帽子」に用いられている繰り返し表現について、今までの読みや話し合いの内容を踏まえ、自分の考えをその理由とともにまとめている。（ワークシート）
整理・発展	3	7 本時の学習のまとめをする。	斉	○ 表現に着目し、その表現の仕方について自分の考えをもつこと、意見を交流させて読みを深めることが物語の読み味わい方の一つであることを確認させる。
	2	8 次時の学習内容を確認する。	斉	○ 次時からは、「麦わら帽子」で学習した、表現に着目した読み方を生かして「大人になれなかった弟たちに…」を読んでいくことを知らせる。

資料9 座席表

教 卓						第3場面の「大いばり」 「まぶしくて」は、他の言葉 で言いかえた方がよいか。 そのままの方がよいか。		① 自分の意見	② そう考えた理由
1	6	12	18	23	29	1	2	①	②
① 言いかえた方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	①	②	①	②
② 「堂々」とは白痴があっ てよい。「舞いいて」 は光っていてよい。	② 同じ言葉でも、どう気持 ちが変わったのか考える 楽しみがあるから。	② 初めと何が違ったの かがわかるから。	② 同じ言葉でも意味が 違っていいと思う から。	② 読者が言いかえる言葉 を想像したりなど、よ り楽しく読めるから。	② その人物の気持ちを深 く考えられると思う から。				
2	7	13	19	24	30	1	2	①	②
① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	①	②	①	②
② 「大いばり」や「まぶし くて」は他の言葉よりも さらに意味が深いから。	② 同じ言葉でも違う意味が 込められていて登場人物 の気持ちが伝わりやすい から。	② 未記入	② その方が意味がわかり やすいから。	② それぞれの場面に合っ た意味が込められてい ると思うから。	② 少し変わった言い方の 方がかっこいいと思う から。				
3	8	14	20	25	31	1	2	①	②
① 言いかえた方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① 言いかえた方がよい。	① 言いかえた方がよい。	① そのままの方がよい。	①	②	①	②
② 同じ言葉にこだわらな くても他の言葉で登場人物 の気持ちが伝わるから。	② 作者が繰り返している から。登場人物の気持ち を深く考え、想像できる から。	② こちらの方がよい から。	② もっとわかりやすく説 明できるようになる から。	② 他の言葉でも言葉に なっていればよいと 思ったから。	② それぞれ登場人物の様 子に一番合っていると 思うから。				
4	9	15	21	26	32	1	2	①	②
① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① 言いかえた方がよい。	①	②	①	②
② 変えなくてはいい 意味がわからない から。	② そのままの方がしっ くりと伝わるから。	② 繰り返すことに意味 があると思うから。	② 同じ言葉を使った方が 比較しやすいし、どの ように変わったか感じ られるから。	② 同じ言葉が使われて いる方がいいと思う から。	② 言いかえるとうとう 男 気な の か わ り や す く な る と 思 っ た か ら。				
5	10	16	22	27	33	1	2	①	②
① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	① 言いかえた方がよい。	① 言いかえた方がよい。	① そのままの方がよい。	① そのままの方がよい。	①	②	①	②
② 同じ言葉の方が、い ろいろな思いや感情が 伝わるから。	② ひとつの言葉でもい ろいろな意味がある ことがわかるから。	② 他の言葉に言いか えた方が意味が通 りやすいと思う から。	② 「大いばり」「まぶ しい」では、登場人物 の気持ちがあまりわ からないから。	② 1場面との違いを 比べるために繰り返 し使った方がよい と思うから。	② そのままの方が意味 が伝わるから。				
	11	17		28		1	2		
	① 言いかえた方がよい。	① そのままの方がよい。		① そのままの方がよい。					
	② その方がごちゃご ちゃしてなくてわか りやすいから。	② 話の流れから一番 よいと思ったから。		② 作者が書いたもの を変えてはいけない と思うから。					

「第3場面の『大いばり』『まぶしい』は、他の言葉で言い換えた場合とそのままの場合のどちらがよいと思うか。」という課題について、生徒は（資料9）のように自分の意見をもってグループでの話し合いに臨んだ。司会を指名し、話し合いの進め方を示した後、5～6人のグループで話合わせた（資料10）。意見の発表の仕方は、まず「自分の考え」を述べ、「そう考えた理由」を次に述べるという構成にし、聞く側は、自分の意見と比べながら聞き、ワークシートのメモ欄を活用するようにさせた。「話す・聞く」単元「発見したことを伝えよう」で、「自分の体験や考えと比べたり関連付けたりして聞く」ことを学習したため、グループの友達の意見と自分の意見を関わらせた意見を述べ合うことができた。また、「繰り返し表現」についての考えを述べる際、過去の学習や読書経験を想起することができた生徒も見られた。右（資料11）はその話し合いの一部である。このグループは、「そのま

資料10 グループでの話し合い



資料11 話し合いの様子

- S7：小さい子なら意味が分からないので言い換えた方がいいけど、わたしたち中学生くらいになると意味を考えるからそのままの方がよく分かると思う。
- S3：絵本は、大人も読むよ。他の言葉の方が分かりやすいんじゃないかな。
- S7：どこで気持ちが変わったのか、言葉に注目して考えると分かるよ。
- S6：いったん読んでから、どう変わったのか読み直して確かめるでしょう。
- S3：そんなふうに読まないよ。普通に読んだ方が面白い。
- S6：気になった本って何回も読むでしょう。こだわって。
- S3：そんなふうにしなないよ。
- T：そういう読み方がある、ということに気付けばいいよ。一つにまとめなくてもよいからね。
- S6：でもそういう読み方って作者がかわいそう。
- S3：人それぞれの読み方があるでしょう。
- S6：でも、面白いと読み直したいでしょう。
- S3：教科書に載るのものは、読まなくてはならないから読み直すでしょう。
- S6：でも、作者がこだわりをもった言葉なんだよ。
- ：

まの方がよい」という立場の生徒と、「言い換えた方がよい」という立場の生徒の考えが対立した形の話合いになった。意見の述べ方や話合いのまとめ方については、今後の「話す・聞く」単元での指導が必要であるが、それぞれ自分の意見と比べて、相手の意見に対する考えを出し合うことができた。既習事項を活用することで解決することができる課題の設定が重要であることを実感した。

着目した表現の工夫や特徴について考えを交流させることで、生徒たちは様々な読み方があることに気付くことができた。話合いの後、グループごとに話合いの内容を発表させた。生徒が自分の考えをまとめる際の一助となるよう、二通りの意見を整理して板書した（資料12）。

その後、「麦わら帽子」に用いられている「繰り返し表現」について、グループでの話合いや全体での発表を通して深まった考えを、ワークシートに100字前後でまとめる活動を行った（資料13）。話合いを通して今までの読み、既習事項、過去の読書経験などを想起することができ、各自が深まった考えをまとめることができた。

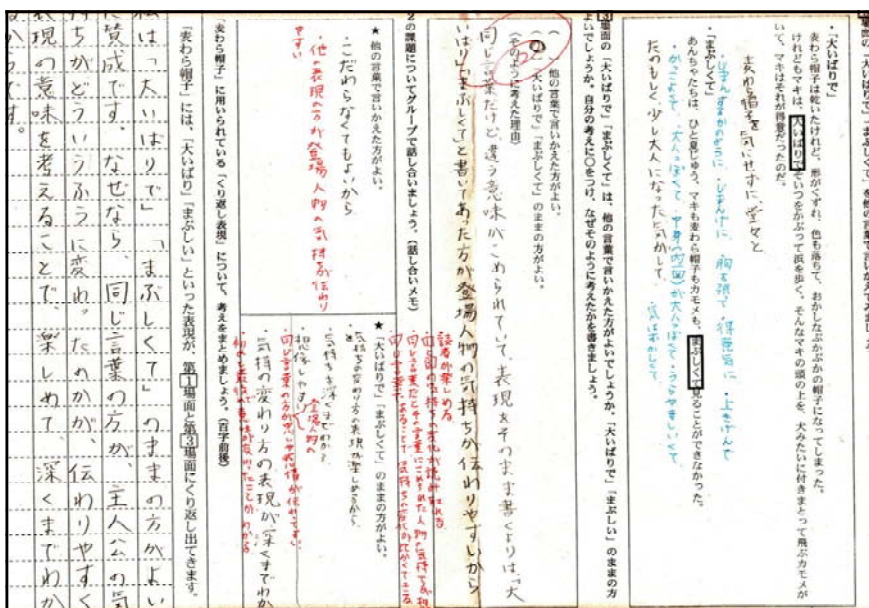
授業後、生徒に振り返りをさせ、集計したところ以下ようになった（調査人数・33人）。

- 着目した繰り返し表現について、自分の意見をしっかりとつことができたか。
 - よくできた (17人) できた (12人)
 - あまりできなかった (4人) できなかった (0人)
- 「麦わら帽子」に用いられている繰り返し表現について、今までの読み取りや読書経験、話合いを通して、考えを深めることができたか。
 - よくできた (15人) できた (14人)
 - あまりできなかった (4人) できなかった (0人)
- 「麦わら帽子」を読み深めるにあたって、役立ったことは何か（複数回答可）。
 - 「にじの見える橋」での学習 (23人) 表現に着目した読み方 (23人)
 - 班での話合いや話合いの発表 (22人) 自分の今までの読書経験 (10人)

資料12 授業の板書



資料13 ワークシート



着目した繰り返し表現について、自分の意見をもち、考えを深めることができたかについて、それぞれ「よくできた」「できた」と回答した生徒を合わせると、33人中29人となり、9割近くの生徒が本単元の目標を達成することができたと自己評価していると言える。また、「麦わら帽子」を読み深めるにあたって役立ったことも振り返らせた。これによって、生徒は物語を読み深めるために、今までの学習や読書経験、話し合い活動を役立てていたこと、つまり既習事項を活用することができていたことが分かったと同時に、生徒自身にもそのことを意識させることができた。

「麦わら帽子」の授業を通して学んだこと、できるようになったことについても振り返りをさせた。次の振り返りは座席表（資料9）、話し合いの様子（資料11）の3の生徒のものである。

繰り返し表現には、作者の思いや工夫がこめられているということが分かった。それについて討論することができるようにもなったと思う。考えは変わらなかったけれど、いろいろな人の意見が聞けてよかった。

グループでの話し合いでは、他の生徒と最後まで意見が対立していたが、物語の表現の特徴や工夫に目を向けることができ、そういった表現に着目した物語の読み味わい方があることに気付くことができたようである。他にも、次のような振り返りがされていた。

- ・クラスの子が発言したことを聞いて、「なるほど」と思ったことを参考にして、自分の意見をまとめることができるようになった。
- ・今までは同じ言葉が繰り返し使われていても何となく読んでいたけれど、その言葉に注目して読んでみると、その言葉に込められている意味や気持ちが分かるようになった。
- ・繰り返し使われている言葉は、その本のキーワードだと分かった。これから本を読むときは、そのキーワードに気を付けながら読みたい。
- ・本を読んでいく中で、言葉に注目しようと思えるようになった。また、作者の伝えたかったことを考えられるようになった。

本単元の指導は、教師が「与える」のではなく、生徒が既習事項を活用し、気付き、学ぶことができる課題を設定した。生徒は、能動的な学習を通して表現に着目することができ、その工夫や特徴について考えながら読むことも、物語を読み深めるための読み方の一つであることを学ぶことができた。

（4）評価の仕方

本単元の中心となる指導事項「読むこと」の「エ 文章の構成や展開、表現の特徴について自分の考えをもつこと」の達成状況について、生徒がまとめたものを評価した。

話し合いを通して深まった「繰り返し表現」についての自分の考えを、理由とともにまとめることができた生徒（B評価）は33人中19人、表現の特徴や工夫に着目することで物語を読む楽しさや、他の文学作品の読みへつながるまとめができた生徒（A評価）は10人、「他の言葉で言い換えた場合と同じ言葉で表現した場合のどちらがよいと思うか」という課題について、自分の意見はもてたが、その理由を述べることができなかった生徒（C評価）は4人であった。

今回の単元の評価は「読むこと」の評価として評定に反映させる記録として残すとともに、本単元の指導を振り返ったり、次の「読むこと」単元での指導に生かしたりするのはもちろんであるが、目標を達成するための言語活動を通して今後の「話す・聞く」領域の指導において、身に付けさせていきたい力が明らかになった。従って、次単元「話し合って考えよう～グループディスカッション～」での指導に反映させていく。また、今回は「書くこと」領域の言語能力も活用させたが、「書くこと」を目標とする単元ではないので、表現の方法に課題が残ったものについては、次回の「書くこと」の単元での指導に生かすために把握しておくこととする。

資料14 「繰り返し表現」についての生徒のまとめ

【A評価の生徒のまとめ】

僕は「大いばり」「まぶしい」はそのままの方がよいと思いました。理由は、くり返すことに意味があると思うからです。くり返すことの意味とは、同じ言葉にこめられた作者の思いや登場人物の気持ちをいろいろと想像でき、読者が変化に気付いて楽しめることだと思います。

【B評価の生徒のまとめ】

私は、「大いばり」「まぶしい」のままの方がよいと思います。そのように考えた理由は、初めと最後で意味が変わったことがわかるし、同じ言葉であることで気持ちの変化が比較でき、登場人物の思いや感情が伝わってよいと思うからです。

【C評価の生徒のまとめ】

僕は、3場面の「大いばり」「まぶしい」は他の言葉で言いかえた方がよいと思います。

例えば、上記（資料14）のA評価の生徒は、座席表（資料9）15の生徒であり、繰り返し表現を用いることについて「意味がある」ということには気付くことができていたが、それがどのような意味をもっているのかということまでは、グループでの話し合いの際に質問されても答えられなかった。しかし、他の友達の意見を聞く中で、「繰り返すことの意味」にたどり着き、自分の考えをまとめることができた。この生徒は話し合いにおいて「自分の体験や考えと比べたり関連付けたりして聞くこと」はできていても「相手の反応を踏まえながら話すこと」はできていなかった。「話すこと」の指導に向けて、教師がチェックしておかなくてはならないが、「読むこと」のエの達成状況としては「A評価」としてよいということである。

5 成果と課題

(1) 成果

- ・昨年度の課題を踏まえ、単元の目標を達成するために活用したい指導事項を意識して、「話すこと・聞くこと」の単元「発見したことを伝えよう」の実践を行ったことで、話し合い活動に生かすことができた。
- ・着目したい表現を教師が示すのではなく、生徒が既習事項を活用しながら考え、見付ける時間を確保することで、物語を読み味わうために着目すべき表現の見付け方、またそれらの表現に着目する物語の読み方を学習させることができた。
- ・課題解決のための言語活動を設定することで、既習の言語能力を活用し、思考・判断・表現の能力を発揮させることができた。また、考えを交流する話し合いの場を設定したことで、表現の特徴について自分の考えをしっかりとって伝えたり、友達の考えを聞いたりする活動を通して、一人では気付かなかった読み方にも気付き、考えを深めることができた。
- ・評価については、その単元で習得させることを目標としている言語能力の達成状況を判断するのであって、これを達成させるために活用した言語能力の状況については、その後の指導に生かすための資料として教師が把握するにとどめるといった考え方や方法が明らかになった。

(2) 課題

- ・その単元で習得させることを目標としている言語能力を、どんな言語活動を通して身に付けさ

せるのか、また、その力を身に付けさせるためにどのような既習の言語能力が活用できるのかを、事前にしっかり把握して指導していく必要がある。そのためには、中学校の学習内容だけでなく、小学校からのつながりや高等学校への橋渡しという点も意識した段階的・らせん的な指導が重要になってくる。

- ・思考を深めるためには、グループ等の話し合い活動を積極的に取り入れ、生徒同士が考えを伝え合い、高め合う場を設けることが有効であるが、学習効果を高めるためには話し合いのスキルの向上や積み重ねが必要である。
- ・限られた時間の中で、生徒が思考・判断・表現力を発揮することができる時間をいかに作り出すか、目標達成のために効果的な言語活動をいかに単元計画に組み込むかを考えることが必要である。

6 おわりに

今回の実践を通して、「活用」を意識した授業改善には、「小学校・中学校、高等学校の目標及び内容の系統表」を確認し、小学校・中学校・高等学校のつながりを意識して指導することが大切であることを改めて実感した。既習の言語能力を活用して、目標とする言語能力を身に付けることができるような言語活動を設定するためにも、その単元の目標に関する指導事項だけでなく、他学年・他領域の既習事項についても把握して単元計画を立てるといった教師の意識改革こそが、「活用」を意識した授業改善につながるといえるのではないだろうか。

今後も、研究に携わらせていただいたことを生かして、小学校・中学校・高等学校の連携と「活用」を意識した授業改善を試みていきたい。