「植物の姿勢と鮮度」の学習指導法研究

常木正則*

A Study of Teaching Material “Syokubutsuno Siseito Senndo”

Masanori TSUNEKI

目次

はじめに	53
1. 研究の目標と手続き	53
2. 常木正則が立てた学習指導構想案	54
3. 佐藤和明氏の学習指導構想案の検討	60
4. 問題の論究	66
5. 総括	69
注	69

はじめに

1 単元1 学習材（文章）の単元の展開構想案を提示することが本稿の目的である。具体的には、説明的な文章の学習材「植物の姿勢と鮮度」（樋口春三・教出1年）を例に構想案を提示した。構想にあたっての主な基本的な考えは以下の2点である⁽¹⁾。

ア. 学び方を教え学び方に習熟させる。

イ. 学び方に習熟させるため、ほぼ同様の学習法を繰り返させる。

この基本的な考え方は、現在の実際に観察される以下のような問題点の克服をねらっている。

ア. 一問一答の一斉学習指導・学習の展開となっていること。

イ. 学習の積み重ねにより学び方を培うという意識が稀薄であること。

本稿では、常木の構想した案を提示すると共に、近年報告された同学習材の構想案を取り上げ問題点の実際を指摘し論究した。

1. 研究の目標と手続き

中学校1年生の学習材「植物の姿勢と鮮度」（樋口春三・教出1年）のよりよい学習指導法を求めた。

*新潟大学教育人間科学部国語科教育研究室

研究の手続きは以下のとおり。

1. まず、常木が学習指導構想を立案した⁽²⁾。
2. 先行の佐藤和明氏の学習指導構想案⁽³⁾を分析・考察し、問題点の実際を指摘した。
3. 常木の構想案と大きく異なる学習指導法・学習法を問題として設定し論究した。これにより先行構想案の問題点を明らかにした。同時に常木の構想案の適切性を明らかにすることに努めた。

2. 常木正則が立てた学習指導構想案

以下のとおり。

「植物の姿勢と鮮度」(樋口春三・教出1年)の学習指導構想案

1. 学力と学習活動の実態

本単元は説明的な文章の学習指導としては第2単元である。

第1単元第1学習材「渡り鳥のなぞ」では学習の進め方を説明し、丁寧な学習指導を行った。同第2学習材「宿がえの名人『ヤドカリ』」は、期間を置かず、第1学習材での学習の進め方で学習させた。本単元は第1単元の学習からかなりの期間が経っている。学習の記憶が薄れかけている頃である。しかし、1年生での3回目の繰り返し学習となる。また、文学的文章の学習でもほぼ同じ学習法を取っている。したがって、学習の仕方は大体の生徒が理解している。

学習の進め方はおおよそ以下のとおり。

1. まずは学習者自身が読む。
2. ペアで読み合い漢字の読み方を確かめる。
3. 代表班に分担して読んでもらい漢字の読み方を確かめる。
4. 文章構造表を作成する。
 - ア. 要旨を1文程度(20~40字程度)でまとめる。
 - イ. 形式段落の要点を1文程度で要約する。
 - ウ. 意味段落をとらえ要約する。または小見出しを付ける。
 - エ. イ・ウの過程で、要旨の吟味、語句の意味調べを行う。
5. 4の学習の結果は適宜ペアまたは班で紹介し合い吟味検討する。
6. 課題に答え紹介し合う。
7. 文章の感想を簡条書きでまとめ紹介し合う。
8. 使ってみたい語句やおもしろい言い回しを書き出し紹介し合う。
9. 自問自答を行い紹介し合う。
10. 読む。

2. 学習指導の基本的な考え方

- (1) 学習の進め方学習の仕方を教え繰り返させる。自学力を培う。
- (2) ペアまたは班での共学の機会を多く取り入れる。共学力を培う。
- (3) 最初の読みで文章の全体、要旨をとらえさせ、その要旨を念頭において部分の精読をさせる。全体一部分一全体の往還の過程を取らせる。
- (4) 学級全体の場合で音読・発表を行わせる場合は、予告し教室の前面に出させて行わせる。発

表力を培う。

- (5) 発表に対してよいところを具体的に指摘しほめる。その際の一斉学習指導で学習事項の定着を図る。
- (6) 自問自答力を培う。

3. 学習指導の目標

- (1) 意味を求めてじっくり読む力を培う。
- (2) 写真・挿絵を手がかりに書かれていることを理解する力を培う。
- (3) 話をまとめる力を培う。
- (4) ことがら・表現への感想・意見を形成する力を培う。
- (5) 分かったこと、感想などを伝え合う・語り合う力を培う。
- (6) 文章構造表を作成し、話のまとめりや話の進め方を調べる力を培う。
- (7) 語句や表現を豊かにする力を培う。
- (8) 自問自答力を培う。

4. 学習指導の展開 (全6時間)

時	主なねらい	時間	主な学習指導と留意点(*)
1	1. 学習の進め方を知らせる。	15	1. 学習の進め方を説明する。 「植物の姿勢と鮮度」という文章の学習を6時間かけて学習してもらいます。学習の進め方は、これまで学習してきた進め方とはほぼ同じです。「渡り鳥のなぞ」、「宿がえの名人『ヤドカリ』」の学習記録をずっと目を通して下さい。 それでは、早速始めましょう。
	2. じっくり読む力を培う。 写真や挿絵と照らし合わせながら読む力を培う。	10	2. じっくり読ませる。 どんな話なのか、読んで下さい。写真や挿絵と照らし合わせながら読んで下さい。その後、どんな話なのか、要旨を40字程度でまとめるのでしたね。この程度の文章であれば、読む時間はおよそ8分くらいでしょう。要旨をまとめる所までやって下さい。
	3. 要旨をとらえる力を培う。	10	3. 要旨をまとめさせる。 *記入用紙を用意する(資料「『植物の姿勢と鮮度』の文章構造表」参照)。 *題名、筆者名、自分の名前も書かせる。
	4. 自学の吟味検討力を培う。 話を大まかにとらえる力を培う。	7	4. 3を隣の人と照らし合わせさせる。 隣の人の要旨と比べて、自分の要旨はこれでよいか検討しないさい。必要があれば、前後の人のものも参考にしないさい。修正してもよいのでしたね。その場合は、自分のものを消さないで、その下に書くのでしたね。

	5. 要旨をとらえる力を培う。	8	5. 要旨確認のためもう一度読ませる。 もう一度読み、要旨の確認を行いなさい。
2	6. 読み方を確かめる力を培う。	10	6. 班（4人）で段落交替読みをさせる。 班（4人）で段落交替読みをしなさい。その後、代表班に音読発表をしてもらいます。代表班は私が予告します。 *活動に入る前に代表班に予告しておく。 *着席の形態は前の人が後ろ向きになる。声は対角線上の人に届けるようにする。この読みで読み方を確かめさせる。
	7. 読み方を確かめる力を培う。	10	7. 代表班に音読発表させる。 2つの代表班8人に音読発表してもらいます。 *予告しておく。 *生徒の読みに耳を傾け、終了後具体的に指導する。
	8. 文章の構造をとらえる力を培う。 叙述の論理をとらえる力を培う。	30	8. 文章構造表を作成させる。 次の作業をいつものようにして下さい。 1. 形式段落の要約。 2. 意味段落をとらえ、要約または小見出しを付ける。 3. 要旨の吟味。 4. 語句の意味調べ。 5. 問いと答えの関係をとらえる。 5については問いの文に赤線を答えの文に青線を引くといいでしょう。 *学習の進め方の「6. 課題に答え紹介し合う」の課題をここで与えることにした。 次の時間に、この学習の時間をもう30分取ります。そのつもりで学習を進めて下さい。家庭で少しやっておくといいでしょう。
3		30	8. (続き)
	9. 比べて、自学を吟味検討する力を培う。	20	9. 8を班内で紹介し合わせさせる。 班内で紹介し合いなさい。特に「こんなんでもいいのかなあ」と思っているところに焦点を当てて比べるといいですね。
4	10. 比べて、自学を吟味検討する力を培う。	10	10. 範例と照らし合わせさせる。 いつものように照らし合わせて下さい。一通り目を通して、私の書き方がすばらしいと思ったら、3つだけ選んで、それを脇に色鉛筆で書き込みなさい。 *範例は指導者の学習材研究を流用すればよい（資料『植物の姿勢と鮮度』の文章構造表」参照）

5	11. 感想をまとめる力を培う。	20	11. ことがらの感想文を箇条書きでまとめさせる。 もう一度読みながら、ことがらの感想を箇条書きでまとめて下さい。その後で、班で回し読みをします。
	12. 仲間の感想の焦点を知る。	10	12. ことがらの感想の回し読みをさせる。 ことがらの感想の回し読みを下さい。4人が色ちがいの鉛筆でコメントするんでしたね。
	13. 言葉・表現への意識を喚起する。	10	13. 使ってみたい語句、おもしろい言い回しを書き出させる。 もう一度読みながら、使ってみたい語句、おもしろい言い回しを書き出して下さい。その後で、班で回し読みをします。
		10	13. (続)
	14. 仲間の言葉・表現への意識を知る。	10	14. 使ってみたい語句、おもしろい言い回しの回し読みをさせる。 使ってみたい語句、おもしろい言い回しの回し読みを下さい。
6	15. 自問自答力を培う。	15	15. 自問自答に取り組みさせる。 これまでの学習で、どういうことだろう、時間があったら調べてみたいと思っていたことを問題に立てて調べて下さい。問題を立てる、予想、調べる方法までやります。調べ学習は昼休み、家庭で行い、次の時間までには終わらせておいて下さい。
	16. 発表力を培う。	15	16. 15を班内で紹介し合わせさせる。 班内で紹介し合いなさい。その際、コメントを書いてあげるといいですね。それから、これはおもしろいことを調べているという人を班から1名推薦しておいて下さい。
	17. 発表力を培う。	25	17. 自問自答の発表をさせる。 1人の発表時間は3分とします。 *教室の前に出させて発表させる。
	18. 話の内容を理解しながら読む力を培う。	10	18. 班での意味段落交替読みをさせる。
	19. 学習の自己評価力を培う。	15	19. 学習の自己評価をさせる。 今回の学習を振り返って、よかったこと、反省点を箇条書きに書いてみましょう。

資料「植物の姿勢と鮮度」の文章構造表

凡例

1. 実際はB4判縦書きの特別に作成した用紙を使わせる。用紙の実際の縮小版を後掲した。1枚で書き切れない場合は紙を継ぎ足させる。2枚目の用紙は縦罫のみである。文章構造が一覧できるようにする。
2. 文章の要旨、形式段落の要点をまとめた文は原則として主述の整った形で書かせる。意味段落の要約は、語句（小見出し）、文いずれでもよい。書きやすい方を取らせる。
3. これは私が作成したものである。文章研究・教材研究を兼ねた作業である。学習者にもこの作業を課すのである。

作成過程は以下のとおり。

ア. 文章題、筆者名、作成者名を書く。

イ. 文章の要旨を書く。

ウ. 形式段落の要約文を書く。

エ. ウを書く過程で気付いたことを書く。この構造表では、

・段落をつなぐ言葉を書き加えている。< >を付す。

・問いの文・答えの文の対応を押えた。Q1とA1というように対応する。

オ. ウの作業過程及び作業後、段落相互の関係を考えて段落のまとまりをとらえ、縦線を入れる。

カ. 意味段落の要約文・要約語句を書く。

キ. 要旨の吟味を行い、修正の要があれば修正する。

作成過程は大体この順序になる。

用紙左方上段は読む過程で抱いた感想などを書いたものである。

植物の姿勢と鮮度……………樋口 春三 名 前 常木 正則

植物は、それぞれの植物に適した置き方や姿勢を工夫することによって鮮度が保てる。

はじめ

主任さんの言っていることは正しいか。

1. 野菜を横に寝かせておくと鮮度が落ちる。
< さて、 >
2. Q1主任さんの言っていることは正しいのか。

なか

野菜や果物の鮮度は置き方や姿勢によって違いが出るのかどうか。

3. Q2野菜や果物の鮮度は、置き方や姿勢によって違いが出るのかどうか。この真偽を確かめるための実験が行われた。
< まず、 >
4. エチレンに着目。実験と結果。
5. A2倒立リンゴはエチレンの発生量が多い。二か月後、半数以上もくさっていた。

感想

1. 置き方によって鮮度の保持が異なることを知った。

6. これと同じような実験を、野菜についても行った。A2直立姿勢のものの方が鮮度が優れていた。A1主任さんの指導は正しかった。
では、

2. 鮮度の変化にエチレンが関係していることを知った。
3. 花束をもらうことがある。上にして持つか下にして持つか、迷いがある。
4. 短い時間であれば、上であろうと下であろうと鮮度の保持には大きな違いはない。

エチレンとは何物か。
エチレンと鮮度にはどんな関係があるのか。

7. Q3 エチレンと何物か。Q4 エチレンと鮮度にはどんな関係があるのか。
8. A3 ホルモン的一种で、ガス状の物質。成熟を進め、老化を促進してしまう作用がある。
9. 身近な例にバナナがある。
A4 エチレンの発生量が多いということはそれだけ成熟が促されて老化が進み、その結果、野菜や果物の鮮度が早く低下したことを示す。

＜ところで、＞

カーネーションをしておれさせた犯人は、リンゴから発生したエチレンだということが判明した。

10. ちょっと古い話。
11. 専門の研究者に調査を依頼する。
12. リンゴの荷にカーネーションを混載したことがわかった。
13. 実験して判明、一件落着。

花はどうか。

14. Q5 花はどうか。
15. 実験した。A5 カーネーションは、倒立姿勢の方が鮮度を保つのに適した姿勢である。
16. Q6 なぜこんなことが起こるのか。エチレンの発生量を測定してみた。A6 直立姿勢の方がエチレンの発生量が多い。ユリ、キク、バラの切り花でも同じ。
17. 花を下にして持ち歩くことは、理にかなった持ち方である。

おわり
結論
新たな問い

18. 植物は、それぞれの植物に適した置き方や姿勢を工夫することによって鮮度が保てることがわかった。
しかし、Q7 植物によって、鮮度保持のための置き方や姿勢がことなるのはなぜか。A7 この問いにはまだだれも正しい答案を書けないでいる。

は適宜引用した。

2. 私の分析・考察の文は< >の記号を付した。
3. 「発問」の後の〔 〕には、発問を下記のように分類した分類記号を記入した。
 - A 学習者の思考・調査を促し文章理解に寄与する発問
 - B 学習者自身が読み取っていけばいいことをいちいち聞いている発問
 - C 学習者には難問に属する発問

(1) 各時の学習指導の実際の検討

第1時 題名から内容を類推する。初読で読み取ったことを書く。

1 指示 教科書は閉じたままにしておいてください。

きょうから新しい教材に入ります。(題名を板書)

何と読むかわかりますね。みんなで一緒に読んでみましょう。

それでは、黒板を見ないようにしてノートに題名を写してください。

<単元の冒頭、どう入るか。単元の結末、どう終わるか。興味ある問題である。佐藤氏の入り方はどうか。何か空々しい。なぜか。その前にこの指示の解説を見ておく。>

「教科書は閉じたまま」という指示で、何が始まるのだろうか、と、生徒を授業に集中させる。

板書することで、題名に注目させる。また、音読で読みの確認をする。

黒板の前に立って、板書した題名を隠しながら、生徒のノート取りの観察をする。写し終わったところ合いを見て、「姿勢」・「鮮度」などの漢字が正しく書けたかを確認する。

<学習者は教科書を持っている。そのうちの何人かは読んでいるかもしれない。あるいは、さっとでも目を通してしている学習者もいるであろう。そのような状況で、教科書を閉じさせ、題名を書いて、それを一斉読させている。小学校の低学年ではない。中学1年生である。一斉読みで読み方を確認するなど学習者が進んでやることか。またやらせることか。黒板を見ないようにしてノートに題名を写せというのも変である。教科書の字を見て字形に注意して書かせた方が漢字学習になる。>

2 発問〔B〕「植物の姿勢と鮮度」という題名から、どんなことを書いている説明文だと思いますか。

<「1指示」の考察で述べたような状況にあると思われるのでこの発問はいらないのではないかと。>

3 発問〔B〕さまざまな発表がありましたが、「鮮度」という言葉があることから、「植物」と言っても限られた植物になることがわかります。どんな「植物」でしょう。

<「2発問」と同様、予想させる課題である。「1指示・2発問」の考察で述べた理由でなくともよいのではないかと。>

4 発問〔B〕「植物の姿勢」という表現の仕方は、何という表現技法ですか。

<解説に「特に「表現技法＝擬人法」にこだわる発問でもない。「置き方」とせず「姿勢」と表現したところに、本文への親しみやすさと、科学的な文章をわかりやすく書こうとしている筆者を意識させたい」とある。そうか。むしろ反対である。「置き方」と言えばいいものを「姿勢」などと言うから、本文を読まない限り、どんなことが書かれているのか予想しにくくなっているのである。またわかりやすさで言えば、「置き方」の方がわかりやすい。>

5 指示 わたしが一読します。読み終わった後で、「わかったこと」と「わからなかったこと」を書いてもらいますから、しっかり聞いていてください。また、読めない漢字はチェックして

おきなさい。

＜「1指示」「2・3・4発問」で、文章への興味・関心を引き起こしているながら、なぜ学習者自身に読ませないのか。「わかったこと」と「わからなかったこと」を確かめながら聞き読みさせている。指導者の読みは一定の速度で進む。「どういうことだろう」と思っても立ち止まってはられない。ちょっとでも立ち止まったら、指導者の読みは先に進んでしまう。このような学習指導・学習は好ましくない。また、読めない漢字はチェックしておきなさい、とある。読めるも読めないも指導者が読んでくれるのである。学習者の頭の働きは「そう読むのか」である。自分で読めば、「はてこれはなんと読むのだろう」と頭を働かすことになる。指導者が読んでやったのでは、「そう読むのか」で終わりである。どちらが国語学習になるか歴然としている。＞

第2時 音読して読みを確かめる。語句の分類と形式段落の書き出しから意味段落を予想立てる。

1 発問 [B] (用意してきた二個のリンゴを取り出して、片方は直立、もう片方は倒立にして指し示しながら、) リンゴをこのように直立にして置いておくのと、倒立にして置いておくのでは、どちらが腐れやすかったのでしょうか。

＜聞き読みによる読解力・記憶力を確かめるテスト的発問である。＞

2 指示 今日、文章構成の見通しを立てましょう。まず、形式段落に番号を付けていって、いくつかの形式段落に分かれているか見てください。

＜形式的な作業である。＞

3 指示 ペアになって音読し合ひましょう。半分の九段落目までで区切って前半と後半に分け、交代で読んでください。

＜解説によれば、読みを確かめさせる読みである。再確認ということか。分担の分量が多すぎる。形式段落か頁単位くらいが適当か。＞

4 発問 [B] リンゴの外に、どんな植物が出てきましたか。

＜「3指示」の解説に「読みを確かめさせる」とある。その読みの後に、このような問題が出されている。「3指示」の読みでは、このことを求めて読んではいない。その場合どう学習するか。大急ぎで植物名を探し読みしながら答えていくか、記憶に残っている植物名を出していくことになる。このような学習指導の順序は好ましくない。やるのであれば、漢字の読みを確かめると共にどんな植物が出てくるかチェックしながら読みなさいと言えよいのである。読ませる→問題提示ではなく、問題提示→読ませるの順序を取るのが自然である。＞

5 発問 [B] これらの「植物」の中で、リンゴ（果物）と同じように直立に置いた方がよいのは何でしたか。

また、逆に、倒立にした方がよいのは何でしたか。

＜「4発問」と同様の問題を抱えている発問である。＞

6 説明 (プリント①を配布) 各形式段落の書き出しを整理したものです。これでも文章のまとまりが見えます。

発問 [B] 「果物と野菜」の姿勢と鮮度との関係を実験を通して説明しているのはどの形式段落ですか。また、「花」の姿勢と鮮度を実験し説明しているのはどの段落ですか。

＜この発問に常木が「文章構造表」の作成学習を踏まえて答えてみる。前者は④⑤⑥、後者は⑬⑭となる。「解答」は(①②)③④⑤⑥、(⑭)⑮⑯⑰である。「解説」には「書き出しだけで判断できない時は、本文を読み進めてもかまわない」とある。私は「6説明・発問」どおりにやってみた。解答とは異なった。「解答」に「(前略)本時では、「果物・野菜」と「花」の分類は

文章構成上も分かれて説明されていること、したがって、その部分の中に挟んで大きく四つ～五つの意味段落に分けて考えられることを確認しておく」とある。

学習者の身になって考えてみる。「<果物・野菜>と<花>の分類は文章構成上も分かれて説明されている」。「そうですね」。「したがって、その部分の中に挟んで大きく四つ～五つの意味段落に分けて考えられる」。「そうですね」。「6 説明・発問」では頭を働かした。しかし、「確認しておく」とする説明事項には全く頭が働かない。この説明はなんなのだろう。唐突である。前後の学習との関連も見えない。「書き出しだけで判断できない時は、本文を読み進めてもかまわない」とあるものの、書き出しから発問に答えよというのも不自然である。発問を受けて本文を読みながら調べることが自然である。

「4 発問」からの一連の発問は指導者にすれば何か意図があるのであろう。しかし、学習者にすれば、いきなり、あれはどうか、これはどうかと尋ねられている。>

第3時 形式段落①～⑥の文章構成を調べる。

1 指示 形式段落①～⑥を読んでみましょう。

<第3時「3 発問」の解説に「ここまでを、一段落ずつの全員音読－発問というパターンで進める」とある。そこで、取り立ててある発問以外にも段落ごとの発問を列記し、その発問の性格を吟味する。>

1 段落

①で、「そんなこと」が二度使われているが、「そんなこと」とはどんなことか。

<指示語と指示内容の確認である。解説に「易しい問題である」とある。>

2 段落

②で、「主任さんの言っていること」とはどんなことか。

<指示内容の確認である。解説に「易しい問題である」とある。>

3 段落

③で、「真偽」の読みと意味。

<語句の読みと意味である。読みは範読があった。意味は分からなければ自分で調べればよいことである。>

4 段落

2 発問 [B] ④を読んで、「エチレンという物質」は、どんな物質であることが推測できますか。

<全文を2回読んでいる（聞き読み1回、ペア音読1回）。答えは7段落に書いてあるのだから、「推測できるか」発問は無意味である。>

5 段落

3 発問 [B] ⑤の記述から、エチレン発生量とリンゴの鮮度の関係を答えてください。

<書いてあることの確認である。>

6 段落

⑥で、「その結果」の「その」が指す実験内容は。

<指示語と指示内容の確認である。以上の一連の発問は、指示語の指示内容はともかく、後は書いてあることを確認するための発問である。なお、2つ気になることがある。一つは、一斉読みである。声をそろえて読む必要があるのか。相手は中学1年生である。学習者は嫌うのではなからうか⁽⁴⁾。もう一つは、発問に答えさせる答えさせ方である。挙手させて答えさせるのであろうか。指名して答えさせるのであろうか。いずれにせよ、一問一答の一斉学習指導である。>

4 指示 今読んできた①～⑥の文章の中で「問いかけ」になっている文または部分を二か所見つけ、赤鉛筆で囲んでください。

<解説に「容易に指摘できるであろう」とある。そのとおりであろう。>

5 発問 [C] ②段落と③段落の問いかけは、同じ内容であることがわかりました。なぜ、同じ問いかけを二度繰り返したのか、それぞれの問いかけの役割の違いを考えてみましょう。

<解説に「生徒の言葉による発表を期待したいが、発言がない時には、教師側で説明する」とある。答えにくい発問である。>

6 指示 プリント②の空欄に、今日の学習を整理しましょう。

<解説に「プリント②は、前時で使ったプリント①に、前時と本時の学習事項である意味段落の囲みを加えたものである。(中略)改めて段落全体の構成を概観させておきたい」とある。文章が大きくどのように分けられるのか、指導者が教えている。そして、6段落までを大きく2つに分けたまとまりの要約・小見出し付けが行われている。後者は、どのようにまとめられるか、学習者に問いつつまとめたようであるが、その実際は不明である。

文章構成の把握は指導者のそれを示している。学習者が段落相互の関係を考えて把握しているわけではない。意味段落の把握は小学校4年生からの学習事項である。>

第4時 形式段落の⑦～⑬の文章構成を調べる。

1 指示 形式段落⑦から読んでいきましょう。

<解説に「前時と同様、一段落ずつ全員で音読し、一段落読み終えるごとに以下のような指示や発問を入れていく」とある。段落ごとの指示・発問を列記し、適宜考察を加える。>

7段落

2 指示 形式段落⑦の二つの問いかけを、箇条書きに整理してノートに書きなさい。

8段落

「その結果」の「その」は何を指しているか。

3 指示 形式段落⑧から⑦の二つの問いかけに対する解答を見つけ、ノートに整理しなさい。

<9段落も見なければならない。そこには「先ほど紹介した実験で、エチレンの発生量が多いということは、それだけ成熟が促されて老化が進み、その結果、野菜や果物の鮮度が早く低下したことを示しています」とある。指導者が論述を的確に読み取っていないことと文章の部分(段落)しか見ていないことから生じた問題であると思われる。>

9段落

4 発問 [B] ⑨段落は、どんなことを説明するための具体例ですか。

また、この説明のための具体例は、⑨だけですか。

<確認型の発問である。>

9～13段落

語句「クリーム」「丹精をこめる」「寝耳に水」「混載」「一件落着」などの意味。

13段落

5 指示 二つ目の具体例における研究者の実験を、図に書いてわかりやすく説明してみましょう。

<図を書くことは簡単なことである。わかりやすく説明してあるので、それ以上にわかりやすく説明せよと言われても、学習者は困ってしまうのではなかろうか。>

第5時 形式段落⑭～⑯の文章構成を調べる。

1 指示 形式段落⑭～⑯を読みましょう。

<解説に「前時までと同様、一段落ずつ全員で音読し、以下のような発問や指示を入れていく」とある。>

2 説明 前の三つの意味段落と同様、この意味段落も、実は「問いかけ」で始まっています。

発問[B]形式段落⑭に、「問いかけ」に当たる文が隠されていますので探してみましょう。

<いちいち聞くのではなく、この後の「4指示、6指示・発問」も含めて、問いと答えの関係をとらえる課題を出せば、学習者が全文を読んで見いだすことである⁽⁵⁾。>

3 指示 この文を、今までの問いかけの文と同じように疑問形の文に直して書いてください。

4 指示 形式段落⑮⑯を参考にして、ノートに書いたあなたの「問いかけ」の文に対する答えを書きなさい。

<確認である。>

5 発問[B]形式段落⑯で、筆者が今まで述べてきたことをまとめている文はどれですか。

<確認型発問である。>

6 指示 ⑯で、問いかけの文を赤鉛筆で囲みなさい。

発問[B]その問いかけに対する答えを言いなさい。

<確認型発問である。>

7 指示 ⑯段落を要約し、筆者の主張をノートにまとめましょう。

<段落の要点を要約する課題である。>

第6時 本文章の論の進め方の特徴をまとめ、文章構成について見直しをする。

1 発問[C]この文章の論の進め方の特徴を言いなさい。

<この文章だけを見て特徴を見いだすことは一般に難しい。比べる文章があると見いだしやすい。

例えば、既習の文章「渡り鳥のなぞ」「宿がえの名人『ヤドカリ』』と比べて、考えればより頭が働くであろう。>

2 説明 論の進め方を図示すると次のようになります。

<解説に「プリント③を配布。「問いかけ」の欄に文を書き込ませながら、文章構成図と合わせて説明する」とある。プリントの実際が示されているが省略する。文章構成の枠組みが示されているプリントである。>

3 説明 「植物の姿勢と鮮度」を、もっとわかりやすい説明文にしてみましょう。

発問[C]三つの実験が載っていますが、必ずしも「問いかけ」の疑問に対して直接的に答えを出すものではなく、そのために、読みをわかりにくくしている実験の説明が一つあります。

プリント③の意味段落番号で答えて下さい。

<解答に「II-①」とある。II-①の「問いかけ」の文は「野菜や果物の鮮度は、置き方や姿勢によって違いがでるのかどうか」である。

この発問はおかしい。「問いかけ」の疑問「野菜や果物の鮮度は、置き方や姿勢によって違いがでるのかどうか」に対して直接的な答え「どの野菜も、倒立姿勢や水平姿勢のものより、リンゴと同様、直立姿勢のものの方が鮮度が優れていた」があるからである。「問いかけ」の疑問に対して直接的に答えを出していないのは、「エチレンと鮮度にはどんな関係があるのでしょうか」に対する答えである。

発問の後半「そのために、読みをわかりにくくしている実験の説明が一つあります」について

は、佐藤氏のこだわりがある。佐藤氏は「言語技術指導の成果と反省」の中で次のように言う。

「エチレン」がいきなり解説なしに登場し、実験の主役になっているので、わかりにくくなる原因をつくっている。

果たしてそう言えるのか。疑問である。

この問題に関して、「実践の分析」をされている渋谷氏は「ただし佐藤氏が指摘しているように、第四段落に突如として『エチレンという物質～』という言い方が出て来て、第八段落になってから、『エチレンは、植物が体の中でつくり出すホルモンの一種で、～』という説明がなされているが、これは叙述上の工夫が欲しいところである」と言う。市毛氏は「文章構成も明快で、レポートの書き方のお手本にすることができる」と言う。因みに私は、叙述と段落間の論理にもう少し明快度が欲しいとは思ふものの、そんなに分かりにくい文章であるとは思っていない。> 4 発問 [C] II-①の実験の説明を、「問いかけ」に答える実験であるように、読者にわかりやすく伝えていくためには、本文をどんな順序に書き改めていけばよいでしょうか。例文をつくってみてください。

<この発問による学習の実際については、「下位層の子たちにとっては、やや難度が高い作業でもあったが、班学習を組むことにより、同じ作業を進めることができた」と述べているだけである。解答例として二例が説明されているが、書き改めの全文が示されていないためわかりにくい説明である。>

(2) 単元の展開過程全体の検討

「文章構成を調べる」ことが主な学習事項になっている。

単元の展開過程は、第2時で意味段落をとらえること、第3時から第5時まで各意味段落内の文章構成を調べること、第6時で文章構成を検討して書き代える、となっている。

意味段落をとらえることに1時間、3つの意味段落の文章構成を調べるで3時間。その過程で、指示語の指示内容の確認、問いかけの文・答えの文の確認などの学習が入っているとはいえ、文章構成を調べるが単元の大半を占めていることは不自然である。「文章構成を調べる」という学習事項は小学校4年生からの学習事項である。この学習事項の学習を積み重ねてきている。中学校1年生で3つ目の学習材である。本来であれば、自学の対象となるものである。時間も1単位時間50分位であろう。

4. 問題の論究

私の立てた構想を念頭において佐藤構想の実際を検討した。その結果、私が先に同じ編者による『実践言語技術教育シリーズ小学校文学教材8注文の多い料理店』（渋谷孝・市毛勝雄編集、明治図書、1997年）を取り上げ検討した結果とほぼ同様の問題を見いだした⁽⁶⁾。先の学習材は文学的な文章であったが、説明的な文章の学習指導でも同じ問題を見いだした。そこで、その時に立てた問題点に即して、論究することにする。

(1) 配当時数

先の研究では配当時数が多すぎることを問題にした。今回では佐藤構想が6時間、常木構想でも6時間である。配当時数の適切性は、学習指導・学習内容とその内容の質及び学習経験から判断されるものである。佐藤構想では、後で述べるように一問一答の一斉学習指導・学習が展開されているので、この問いにこの答えでは大体6時間くらいになるのであろう。常木構想は学習の積み重ね

があるものの6時間程度となった。

(2) 学習の進め方の提示

学習の進め方の提示がないことを問題にした。指導者の指示・説明・発問で学習が進められている問題である。佐藤構想も同じ問題を抱えている。学習の見通しをもたせて学習に取り組ませたい。学習者の立場に立ってみると、どのように学習が進むのか展望があったほうが心理的にも安心して学習に取り組めるのではないだろうか。

(3) 学び方

指導者の指示・説明・発問で学習が進められ、その一連の指示・説明・発問には学び方を学ばせる発想・実際がないことを問題にした。「この教材でこの言語技術を教える」の下での学習指導の構想案であるにもかかわらず、「この言語技術」が不明瞭である上、実際は、この教材での「学習指導技術を指導者に教える」となっていることを問題にした。佐藤構想も同じ問題を抱えている。言語技術、言語技術指導の実際が不明確である。

(4) 作品との出会わせ方

指導者の範読による出会わせ方を問題にした。佐藤構想も同じ問題を抱えている。まずは学習者に読ませたい。

なお、佐藤構想の「教材のねらい」（これは「単元の目標」に相当する）では、3つのねらいが立てられている。その最初のねらいが「各文における語句のつながりや意味のまとまりに気を付けながら、全文をすらすらと音読できるようになる」である。これは小学校低学年のねらいである。学級に、すらすら音読できない学習者が何人いることがあろう。しかしだからといって、このねらいを最初にもってくることは妥当ではない。

(5) 初読後の感想交流

感想の表出のさせ方を問題にした。初読の感想を書かせたり口頭で述べさせたりする場合は、全員に自分の感想を仲間に伝える機会を保証したい。佐藤構想では、感想用紙に書かせている（第1時5指示）。しかし、交流は行っていないようである。常木構想では、第4時で感想をまとめ、班（4人）で回し読み、コメントさせている。初読後の感想を書かせなかったのは、今回の文章が説明的な文章であることによる。ある程度十分な内容の理解を得させてから書かせた方が的確な感想が期待できると判断したからである。

(6) 漢字の読み、語句の意味調べ

指導者が教えたり、どういう意味かいちいち聞くことで分からせたりするやり方を問題にした。佐藤構想も同じ問題を抱えている。辞書で意味を調べる方法の導入は小学校の4年生からである。学習者自身に調べさせたい。

(7) 作品理解の迫り方

作品を幾つかに分割してその部分部分の理解を積み重ねさせる学習指導・学習を問題にした。今回の学習材は説明的な文章であるが同じことがいえる。佐藤構想も同じ問題を抱えている。

こうした学習指導を進めることで生じた問題点を佐藤構想の検討作業で指摘した。第4時3指示の学習指導・学習である。文章を分断してその中で考えさせようとしたことから、的確な理解を得させることができていない。

(8) 全文通読の回数

学習者による通読回数の少ないことを問題にした。佐藤構想では、範読による聞き読み1回、ペア音読1回である。常木構想では、黙読6回（最初の読み、要旨の確認のため、構造表作成のため、感想をまとめるため、語句・表現を書き出すため、自問自答の問いを立てるため）、音読2回（班

で段落交替読み1回、班で意味段落交替読み1回)である。また、代表班による音読(聞き読み)が1回ある。学習者自身による読みの回数が大きく異なる。目的(課題)をもって繰り返し読ませる学習をさせたい。

(9) 意味を求めての読みの形態

意味を求めての読みの形態を問題にした。黙読が望ましい。佐藤構想では、第3・4・5時の冒頭部で意味段落内の形式段落を1段落ずつ全員で音読させている。意味を求めての読みなのであるが、全く相応しくない読みの形態である。学習者にすれば、「じっくり読ませてよ」となろう。また、中学1年生の読みの形態としても相応しくない。小学校低学年で用いる読みの形態である。

(10) 音読の目的とその学習形態

音読の目的を理解のためとしていることを問題にした。小学校中学年以降は表現を目的とする。そのため、音読の際には聞き手を設定する。佐藤構想での第2時のペア音読は読みを確かめるためのものである。第3・4・5時の冒頭部での意味段落内の形式段落を1段落ずつ全員で音読するは、理解のための音読及び音読力を培うためのものようである。理解のための読みの形態は黙読が相応しい。音読練習を学習の冒頭に設定することは好ましくない。まずは意味を求めての理解読みである。

(11) 発問・指示・説明の数

発問・指示・説明の数が多いことを問題にした。多ければ多いほど、小刻みな学習指導・学習の展開になる。佐藤構想ではどうか。四角囲み書きで明示された発問・指示・説明の数は次のとおり。

発問 17

指示 16

説明 4

6単位時間300分を上総数37で割る。平均して、8分に1回、発問・指示・説明のいずれかがなされている。第3・4・5時ではこの外にまだ発問・指示・説明をするということであったので、単元の展開部である第3・4・5時では5分に1回位になる。

説明が少なく発問・指示が多いことは何を意味するか。何をするのか、どうするのかの説明がないということである。あるのは、これをしなさい、あれをしなさいの指示、そして、これはどうか、あれはどうかの発問が多いということである。典型的な一問一答の学習指導・学習の展開である。常木構想ではどうか。発問はない。説明と指示はある。しかも、第2単元の3つ目の学習材の学習であるので、簡単な説明・指示となっている。

(12) 発問の質

学習者自身が読み取っていけばいいことをいちいち聞いている発問の多いことを問題にした。発問を以下のように分類した。

A 学習者の思考・調査を促し作品理解に寄与する発問	0
B 学習者自身が読み取っていけばいいことをいちいち聞いている発問	13
C 学習者には難問に属する発問	4

佐藤構想での発問を類別した。上記の数になった。ほとんどがB発問である。A発問は1個もない。確認型の発問は抑制したい。

(13) 学習活動の遅速への対処

学習活動の速い学習者、遅い学習者への配慮が必要であることを問題にした。速い学習者は手持ちぶさたにしている。遅い学習者は速い学習者の半分もできていないことがある。どうこの事態に対処するかは難しい問題である。まず遅い学習者に対しては、今のところ、給食の配膳時間とか休

み時間とか家庭学習でやることを指示するほかないのではないか。もちろんその場合、学習の仕方は分かっていることが前提となる。速い学習者には、やる意欲があるならば、次の課題に取り組みさせてもよい。常木構想では学習の進め方を第1単元から教えるから、それが可能となる。佐藤構想での一問一答の学習指導では、1つの問題について、学習者の何人かに答えさせ、答えの集約をして先に進むので、学習活動の遅速は実際にはあるのであるが、表面化しない。配慮している様子はみられない。

(14) 課題提示－読む

課題を示してから読ませることが学習指導の基礎技術である。佐藤構想の第2時4発問5発問は好ましくない。その理由はそこでの検討で述べた。

(15) 頭の働かせ方

学習者自ら読み調べ頭を働かせることが望ましい。そのためには何をどう頭を働かせればよいのか教える必要がある。佐藤構想では、その発問・指示・説明で、学習者に何をどう頭を働かさせるかは明確である。しかし、学習者は何をどう頭を働かせればよいのか、自覚的に学習しているかという点、その点は不明確である。(3)「学び方」で、「言語技術、言語技術指導の実際が不明確である」と指摘したとおりである。

(16) 何に頭を働かさせるか

佐藤構想では、文章の構成と、後は指示語の指示内容、言葉の意味、叙述の論理などである。文章の内容と形式にかかわる理解事項を構造的に網羅しているとは思われない。常木構想では、要旨、形式段落の要点把握、言葉の意味、叙述の論理、意味段落の把握、意味段落の要約、感想・意見の形成、自問自答などである。文章の内容と形式にかかわる理解事項を網羅しており構造的である。

(17) 学習の積み重ねの意識

学習は積み重ねられてきているのである。したがって、そのことが意識された学習指導・学習の構想であることが必要である。佐藤構想にはその意識がみられない。常木構想では、そのことが意識されている。

5. 総括

佐藤構想の問題点を論究する過程で意識された、今後の学習指導・学習の在り方に関する常木の問題意識をまとめる。

- ア. 一問一答の一斉学習指導・学習は原則として行わない。
- イ. 学習指導・学習の展開過程を単元の冒頭で学習者に示す。
- ウ. 頭を何にどう働かせればよいのか、学び方を教える。
- エ. 学習指導・学習の積み重ねを意識して単元を構想する。
- オ. 学習活動の遅速への対処をきちんと構想する。

常木構想で未だ不十分な点は「ウ. 頭を何にどう働かせればよいのか、学び方を教える」「オ. 学習活動の遅速への対処をきちんと構想する」である。

注

- (1) この構想案の作成は、拙著『説明的文章の学習指導法－学び方を教え学び方に習熟させる－』（国語科教育実践研究会、1998年）の仕事の延長上にあるものである。学習指導の基本的な考

え方は変わってはいない。

- (2) この構想案はいわゆる「机上のプラン」ではない。この構想案と全く同じではないが、ほぼ同じ構想案で、新潟市内の中学校2年生の2クラスに適用実践した。一つは大学院の授業科目「国語科教育方法演習」の学習の一環として院生が交替して行った。一つは現職の教諭が同時進行的にもう一つのクラスで行った。いずれのクラスでも学習事項、学習方法が難しすぎるとか易しすぎるとかということとは観察されなかった。また、学習事項、学習方法に対する学習意欲も高いものであった。今回の適用実践の対象は中学2年生であった。しかし、1年生にも十分適用できるものであるとの感触を得た。
- (3) 氏の構想案は『言語技術を生かした新国語科授業（説明文）全13巻〔中学校編〕第1巻』（渋谷孝・市毛勝雄編著、明治図書、1998年）に収録されている。
- 検討の対象に選んだのは、次の3つの理由による。
- ア. 最近の構想案であること。
- イ. 各時の学習指導の実際が具体的に明確であること。
- ウ. 本構想案が、「これからの、よりよい読み方指導の在り方を求めて、真に実践的な新しい提案」（編著者の「まえがき」から）であること。これは、私の研究の目標と同じであり、比較研究の好対象である。
- (4) 佐藤佐敏氏（新潟市立白新中学校教諭）が次のような見解を述べている。
- 中学校国語科教育においては、すべての教材において、音読学習がその目的の達成に有効な学習となるわけではない。中学生は、第二次性徴期ともなう「てれ・恥ずかしさ」から、急激に自分を表出しなくなる時期である。そこで、どういった教材のどういった目的のもとに音読を行うのかということを中心に考える必要がある。／例えば、小説や論説文において、長いパラグラフを一斉音読、指名読みさせても大概うまくいかない。また大人数の集団で輪読させてもううまくいかない。生徒たちの集中力が散漫になっていくだけである。これらは中学生という発達段階の子供にはそぐわない音読である（「Q19「中学校の国語の授業でも音読は使えますか？」『音読指導Q&A』新潟音読研究会著、1999年）。
- 同調できる見解である。
- (5) 注(2)で紹介した実践で、「問いの文と答えの文を7組探してみよう」という課題をプリントで与えた。問いの文「エチレンと鮮度にはどんな関係があるのでしょうか」に対する答えの文の指摘を除いては的確な解答が得られた。
- (6) 拙稿「『注文の多い料理店』の学習指導法研究」（新潟大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要、第18号、1999年）