

〔研究論文〕

小・中・高 12 年間を接続する教材研究論の検討

-中学校文学教材に焦点をあてて-

Examining the Research Theory of Teaching Materials
Connecting the Twelve Years of Elementary, Junior and Senior High School
A Focus on Literature Materials for Junior High School

青山 之典
Yukinori AOYAMA

佐藤 司
Tsukasa SATO

船津 吉統
Yoshinori FUNATSU

宮原 優子
Yuko MIYAHARA

福岡教育大学
教職実践研究ユニット

福岡教育大学大学院
教育学研究科教職実践専攻
スクールリーダーシップ開発コース
学校運営リーダープログラム/
豊中市立寺内小学校

福岡教育大学大学院
教育学研究科教職実践専攻
スクールリーダーシップ開発コース
学校運営リーダープログラム/
福岡市立東光小学校

福岡教育大学大学院
教育学研究科教職実践専攻
スクールリーダーシップ開発コース
教科教育リーダープログラム/
福岡県立朝倉東高等学校

(2024 年 1 月 31 日受理)

本研究は、国語科文学的文章の読みにおける小・中・高 12 年間の学びが効果的に積み上がっていないという問題意識をもとに、その克服を実現する教材研究の在り方を検討したものである。特に、本研究においては、小学校・高校の教員と大学教員による共同研究を基本的なスタイルとして、中学校国語科教科書から教材を選定し、共同で教材分析、学習指導案の作成を行った。そして、作成した学習指導案をもとにした授業実践を共同研究者でない中学校教員に依頼し、授業記録をもとに共同で分析・考察を行った。その結果、教材価値を手がかりにした小・中・高 12 年間の系統的な授業づくりの重要性が再認識されるとともに、中学校国語科授業づくりが意欲的に進められ、実践者である国語科教師と学習者である生徒に高く評価された。さらに共同教材研究によって、共同研究チームに所属する教師それぞれの認識変容が促されることも明らかとなった。

キーワード：小中高接続，文学的文章，教材研究論，共同研究

1 研究の経緯と問題意識

佐藤，船津，宮原は本教職大学院所属の現職院生であるが，それぞれに国語科実践研究を積み上げてきた教員である。小学校教員である佐藤と船津は「小学校で学んだことは中学校で生かされているのだろうか」という共通する疑問をもっていた。彼らは小学校で力をつけたにも関わらず，中学校でまた似たような学習をしていることに違和感を覚えていた。また，高校教員である宮原は「高校に進学してくる学生はどのようなレディネスを有しているのか」と疑問をもつほど，高校生の個人差の

大きさに戸惑っていた。中学校でどのような力を獲得しているのかを自身が認識していないことに対しても不安を覚えているようだった。それぞれの思いを語り合う中で考えたことを，佐藤は次のように述べている。

小学校教員の立場から見ると，12 年間の接続を意識することは皆無である。小学校段階では，小学校 6 年間の系統を意識して授業を行うが，その先の中学校について考えていることは稀である。小学校と中学校の交流で互いの授業を見合ったり，合同の研修会を開催したり，接続への取組みはあったとしても，国語科のカリキュラムを話し合う場はない。さらに高校まで意

識されることは皆無とすら言ってもいいのではないか。

子どもたちが小学校 6 年間かけて積み上げてきた文学の学習経験を、中学校以降の学習にいかされないようなことがあれば、それは不幸なことであるし、6 年間の学習経験の上にさらに学びを積み上げるという意識で中学校の国語科の学習が展開されたら、より充実した学びが得られるに違いない。高校の国語の授業においても、中学校までに生徒たちが何をどのように学んできたかを知らずに授業しているのが現実であるという。各校種において、子どもたちが学習経験の入口・出口を指導者が把握せずに授業を展開することは非常にもったいないことである。

3 人の話から、青山は校種の違いによって、教員それぞれの理念が共有されにくい実態があるのではないかと考えた。そして、このような実態は 3 人が所属する学校現場では日常的に見られるものであり、教員の多くが抱える課題でもあることが窺えた。小学校国語科に始まり高校国語科につながっていく系統は、小・中・高それぞれの学習指導要領によってどのように構築されているのか、また一つの系統として構築されている小・中・高 12 年間のカリキュラムをどのように共有していくことが彼らの問題を解決していくことになるのかに焦点をあてて、共同で研究を進める必要があると考えた。特に、本研究では文学的文章を読むことに焦点をあてて、研究を進めることにした。3 人にとって文学的文章指導の系統は捉えにくいという実感があったためである。また、国語科指導に携わる多くの現職教員の問題意識に応える意味でも望ましいと考えた。

2 先行研究の検討と問題の焦点化

2.1 品川区立学校教育要領の検討

小・中を接続する取組は、品川区教育委員会(2005)に見られる。小学校と中学校の間に授業における指導観の違いが存在することで、学習や学校生活に対する子どもの不安や戸惑いを招き、学力や学習意欲の低下を引き起こしているケースが存在していることを問題として捉え、その解決のために各教科の小中一貫カリキュラムを示している。このカリキュラムは改訂されながら、現在は「品川区立学校教育要領」としてインターネット上で公開されている。

(https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/ct/pdf/20181023111824_4.pdf 2023 年 11 月 13 日確認)

この小中一貫カリキュラムは、地域の特色に応じ、義務教育 9 年間を一貫したものとして捉える

視点をもって、学習指導要領に則りながら作成されている。第 2 章第 1 節国語では、その冒頭に「これまでの課題」が示され、特に文学的文章の読みについては「場面の展開や登場人物などの描写に注意しながら読むことに課題が見られる」と述べられている。

この課題を解決するための視点としては、「登場人物の言動を叙述に即して捉えたり、描写に込められた意味を考えたりして、自分の経験と結び付けながら、読みを深める授業をすることが必要」と示されている。具体的な手立てとして、「読む目的を明確にもたせることで、主体的に学習に取り組めるよう、単元全体の計画を立てる」こと、「単元全体を通して身に付けさせたい力を明確にし、単元のねらいに沿った言語活動を設定する」こと、「一単位時間の中で「なぜ」「どうして」などの問いをもたせる工夫を行うことで課題解決型の授業を展開する」ことを示している。

これら課題解決のための手立てを具体化するものとして「読むこと」の指導事項が示されているが、実は小学校および中学校の学習指導要領解説国語編に示されたものと同一である。小中を一貫して重視する視点として「登場人物」に注目していることが指摘でき、課題解決の手立てにも示されているが、各学年の指導事項のレベルでは独自のものが見られないということである。これは現行の学習指導要領によって小中一貫が実現しているという考えを示しているのかもしれないが、もしそうなら、ことさらに小中一貫カリキュラムを示すことの意義はどこにあるのかわかりにくい。

さらにいえば、異校種の学習指導要領を一覧にして示すという方法だけで、佐藤の感じていた「各校種において、子どもたちが学習経験の入口・出口を指導者が把握せずに授業を展開する」という問題状況は改善するのだろうか。

2.2 東京学芸大学国語教育学会(2023)の検討

東京学芸大学国語教育学会は 2023 年 3 月に『小学校・中学校・高等学校を見通した 12 年間の「文学」の学び』を発表した。平成 29・30・31 年の小学校・中学校・高等学校学習指導要領改訂を小・中・高 12 年間の接続を意識し、見通したものとして評価し、12 年間を見通した指導の実現を目指している。学習指導要領に示された小・中・高の国語科の指導事項を一覧にして示すとともに、授業を構想する上での基盤として位置づけている。また、校種による教員の考え方の傾向が存在することを示唆し、12 年間を見通した授業実践を実現するために小・中・高の教員で構成される授業チームをつくり、

協同して授業開発から実践、振り返りまでをチームの責任で行う方法を考えている。「メンバーそれぞれが、自らの受けもつ段階の子どもたちの学びが最善化するために12年間のつながりを考えるという、1つの授業研究の在り方」の提案が目指され、「12年間の資質能力表からスタートするほかは、チームによってアプローチが違う研究・実践が行われ」ている。さらに、文学理論を援用することで、多様な構えをもって文学的文章を読む授業を実現すべく、文学理論にまつわる用語を整理して示している。ちなみに、この書籍については、この後、「東京学芸大学（2023）」と略記する。

東京学芸大学（2023）は品川区教育委員会（2005）の取組を深化拡張し、小・中・高12年間の文学の学びを射程に入れている。カリキュラムの編成にあたっては品川区教育委員会（2005）と同じ発想で取り組んでいるが、それに留まらず、「教員の考え方の傾向」を意識して小・中・高の教員で構成される授業チームをつくり、共同で授業づくりに取り組んでいる。さらに、文学理論を援用することで授業づくりの軸をはっきりさせようとしている点も独創的かつ意欲的であると考えられる。またグループでの研究テーマに対する課題意識を明らかにしチーム討議を行って、それぞれの教員の実践構想に活かそうとしている。その後は、それぞれの教員が指導計画を立て、実践を行い、授業後の考察を個別に行っている。そして、指導計画、実践記録、授業後の考察などをもとに、改めて授業チームメンバーが共同で研究の省察を行い、課題と展望を示している。このような授業づくりを共同で行うという方法は、一貫カリキュラムを示すという方法では到達し得ない成果を生み出す可能性があることを東京学芸大学（2023）は示唆している。

ただ、「おわりに」には課題として他チームとのメンバーレベルの交流があれば、さらなる気づきを得ることができたのではないかと指摘されている。しかし、会議をリモートで行い、ポータルサイトを活用した情報交換や、録画を活用した授業観察など、交流の難しい環境下においても「つくる段階における協働、集合知を活用する授業づくり」を追究していることは特徴的である。

この中で示されている課題意識の多くを本研究は共有しており、「つくる段階」での交流をどのように設定することが、本研究における現職教員の問題意識に応えることになるのかを検討する必要がある。さらにいえば、これまでの授業づくりにおける協働の在り方を再検討する上で、東京学芸大学（2023）で取り組まれなかったことにも焦点を当

てる必要がある。そこで、本研究では、あえて共同研究者が所属しない指導未経験の校種の国語科教材を対象とし、教材研究、指導計画を共同で行いたい。そのことが、担当する学習者の「これまで」と「これから」を視野に入れていなかったという佐藤・船津・宮原の問題意識に応えることになるとともに、小・中・高12年間の接続に寄与する一つの方法論の構築につながるのではないかと。

3 研究の目的と方法

本研究では、小・中・高12年間を接続することに寄与する文学教材研究の在り方について検討する。そのために、次のような過程で研究を進める。

共同研究Ⅰ

- ① 研究メンバーが所属していない校種である中学校の国語科教材のうち、長い期間多くの学校で指導されてきた文学教材を各学年1編選定する。（定番教材の選定）
- ② 選定した文学教材を共同で教材研究し、その結果をもとに教材価値を明らかにする。
- ③ 教材研究したことをもとに、分担して指導計画を立て、交流する。

共同研究Ⅱ

- ④ 3人それぞれが立てた指導計画をもとに、さらに1教材に絞り込み、改めて共同で教材研究を行うとともに、指導計画を立て、仮説的に学習指導案を作成する。
- ⑤ 研究メンバー以外の現職教員に、本研究で作成した学習指導案で授業実践してもらい、研究メンバーによる授業記録と、授業後の協議会を通して、作成した学習指導案の有効性について検討し、本研究における教材研究の在り方について考察する。

4 共同研究Ⅰ

4.1 中学校における文学の定番教材の選定

共同教材研究にあたり、はじめに中学校各学年の文学の定番教材の選定を行った。

2020年度の中学校国語科教科書全国シェアの上位3社（光村図書、東京書籍、三省堂）を選び、その中でも全国シェア6割を超える光村図書については、過去の2015年度版、2010年度版についても扱うこととした。光村図書（2020年度版、2015年度版、2010年度版）、東京書籍（2020年度版）、三省堂（2020年度版）の5冊を手掛かり

に、次の教材が各学年の全教科書に掲載されていることがわかった。

中学校1年「少年の日の思い出」(ヘルマン・ヘッセ)

中学校2年「走れメロス」(太宰治)

中学校3年「故郷」(魯迅)

以上の3作品を各学年の定番教材として選定し、これらの文学教材を共同で教材研究し、その結果をもとに、それぞれの文学教材の価値を明らかにしていく。

4.2 「少年の日の思い出」の特徴

「少年の日の思い出」は、1947年に初めて教科書に掲載され、2020年度版の中学校国語科の教科書には、全てに掲載されている「定番教材」である。

共同研究者で教材研究を行い、この教材の特徴を2点捉えた。1つは、表現の工夫(表現、語彙、構成)や登場人物の心情理解という点において、解釈が難しい教材であることである。見方を変えると、表現の工夫がなされているからこそ、難解と感じさせるのである。2つは、中学校1年という発達段階において、生徒は共感しやすく、自分の似たような経験と重ねて読みやすい教材であるということである。

これら2点の「少年の日の思い出」の特徴を、この教材がもつ価値として捉え、小学校から中学校1年「少年の日の思い出」の学びがスムーズに接続されるための、教材の価値を活かした授業づくりの視点について考えていきたい。はじめに、小学校教員から見た、生徒たちがつまずきやすそうな点について指摘し、次にそれらをどのように乗り越えていけばよいのか、提案する。

4.2.1 「少年の日の思い出」の難解さ—小学校教材との比較から—

「少年の日の思い出」と小学校教材との大きな違いは、多彩な表現の工夫と複雑な登場人物の心情である。

例えば、情景描写である。「窓の外には、色あせた湖が、丘の多い岸にすどく縁取られて、遠くかなたまで広がっていった。」や「すると、たちまち外の景色は闇にしずんでしまい、窓全体が不透明な青い夜の色に閉ざされてしまった。」といった魅力的な情景描写がある。冒頭に描かれているこれらの描写によって、読者が作品世界に引き込まれていく。小学校の教材では、冒頭からこのような情景描写があることは稀で、人物の設定が語られている場合が多い。また、情景描写が登場人物の心情をどのように反映しているのか、わかりやすい形で表現されている。

また、登場人物の心情理解という点においても、難解であろう。本作は「そして、ちょうを一つ一つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった。」という僕の不可解に描かれている行動描写によって、幕を閉じている。このような読後感を抱かせる小学校教材はない。生徒たちがどのように自分の解釈を作ることができるのか、大きな課題である。小学校の教材は、基本的にはハッピーエンドであるし、悲しい結末を迎えるものもあるが、後味の悪い読後感は抱かせないものが多い。

さらに、僕のエーミールに対する呼称も、「隣の子供」「先生の息子」「模範少年」「こっぴどい批評家」「あいつ」といったように、複数描かれており、そこに僕のエーミールに対する見方が表れている。このような読み方を小学校段階で行うことは少なく、生徒たちが戸惑う点となるだろう。

このように、小学校教材と比べると、描写的な表現が多く、登場人物の心情やものの見方・考え方が複雑に描かれている印象がある。それ故、中学一年の生徒たちにとって、読解が困難ではないかと考える。

長谷川(2016)は「このように、描写を読むときは、表現の背後にある人物像や状況を含めて理解する必要がある。既得の体験や歴史的な社会通念が読者の側に存在することで描写の真意が理解できる。」と、描写を読む難解さを述べている。

中学校一年生が、これらの難解な描写の読解、登場人物の複雑な心情理解を行うのに、何かしらの手立てがないと、理解できない生徒を生み出してしまうと懸念される。

4.2.2 「自己の経験と重ねて読む」ということ—小中の接続を意識して—

では、上で述べた「少年の日の思い出」を難解と思わせる特徴を、教材の価値として活かしていくにはどのようにすればよいのか。その一つの手立てが、この教材がもつ「共感のしやすさ」である。落合(2021)は、「少年の日の思い出」は「同世代としての共感」を抱かせる教材であると述べている。言い換えると、生徒たちが自己の経験と重ねながら、登場人物の心情を理解しやすい教材であるということである。読解の過程で、生徒たちは、少年時代の僕に同化しながら、僕の心情を捉えていくようになる。この「自己と重ねて読む」ということが、この難解な物語を読解していく上で、大きな手立てとなっていくだろう。

ではここで、小学校教材において、「自己の経験と重ねて読む」学習活動が、2020年度版の国語科教科書にどのように明示されているか見ていく

い。例えば、学習の手引きには次のように示されている。

○光村図書（2年）「わたしはおねえさん」

「自分と比べて考える」

- ・自分ならどうするか
- ・自分にも、同じことがあったか

○光村図書（6年）「帰り道」

「感想を書く観点の例」

・律と周也の言動や考え方、二人の心情の変化を自分の経験と重ねて

○東京書籍（6年）「海のいのち」

太一の生き方について、あなたはどのように考えますか。これまでの自分の経験と結びつけて、考えましょう。

以上からわかるように、教科書が明示的に経験と重ねた読みを求めている場面は意外と少ない。これは、指導者が意図的に自己の経験を重ねる読みを子どもたちに求めなければ、こういった読み方ができるようになっていかないことを示唆している。小学校で自己の経験と重ねた読みを意図的に仕組んでいくことで、「少年の日の思い出」で自己と重ねた読みが十分に生かされるのではないかと考える。「自己の経験と重ねた読み」を小学校段階から積み重ねていくことで、この教材の持つ価値である「同世代としての共感」を、十分に生かしつつ、表現の工夫について考え、登場人物の心情にも迫る授業展開が可能となっていくと考える。

4.3 「走れメロス」の特徴

「走れメロス」は、太宰治（1909 - 1948）が「人質」（『新編 シラー詩抄』シラー作/小栗孝則訳 1937 年、改造文庫に所収）を素材として構成や登場人物の設定、心情や情景描写等を書き換え、オリジナルの小説に仕上げた作品である。中学校 2 年生の定番教材として、「走れメロス/太宰治」「盆土産/三浦哲郎」「アイスプラネット/椎名誠」が挙げられた。この中から、「走れメロス」を検証することにした。理由は、2021 年度版教科書の単元名が「人物像や表現に着目し、作品の魅力についてまとめよう」となっており、「人物像」に視点をあてる言語活動は、小学校との接続を検証する上で分かりやすいのではないかと予想したからである。

4.3.1 「走れメロス」の教材価値

選定した教材を共同で教材研究し、その結果をもとに教材価値を明らかにすることとした。教材研究は3つの視点で実施した。

- ①作品としての価値について
- ②指導要領との関係性について
- ③指導展開について

まず、作品としての価値についてである。作品構成については、大別して6場面からなる。

表1 走れメロス場面概要

| 場面 | 概要 |
|----|--|
| 1 | 王を除かなければならないとメロスが決意するまでの経緯。 |
| 2 | メロスは親友を人質に置いていくので三日の猶予が欲しいと王に願い出る。王は残虐な気持ちでそれを聞き入れる。 |
| 3 | 妹の結婚式を無事に終わると、メロスは再び村を出る。 |
| 4 | 川の氾濫、山賊の襲来に遭遇した後、メロスは疲労困憊し、約束を果たすことをついに放棄しそうになる。 |
| 5 | 水を飲んで疲労回復し、希望を見出したメロスは再び走り始める。力強く走り始めたメロスは刑場に突入する。 |
| 6 | メロスはセリヌンティウスとの再会を果たす。王は二人の様子を見て感動し、改心する。 |

教科書教材としては長文であるものの、主人公メロスの言動に引き込まれる明快で劇的な起承転結の展開をする作品となっている。物語の展開と巧みな表現方法が魅力的であり、一気に完読することができる。語り出しから、読み手は引き込まれ、漢語を多用した短文は、全編通じてリズム感を感じることでもできる表現の秀逸さも読み取ることができる。友人セリヌンティウスを人質にし、妹の結婚式、濁流、山賊と次々にメロスに降りかかる困難や試練も読者として展開を楽しみながら読み進めることができる。このように、作品価値を捉えた。

さらに共同研究者は、教材価値について捉えていく中で「物語の展開の描かれ方を読み進める中で、魅力的な人物像を捉えたくなり、そこに表される描写には読む楽しみさえ感じることができる。」という作品価値を活かすという視点で焦点化することはできないのであろうか、という思いを持ち始めた。教材価値としては、語彙表現の巧みさと情景描写の表すものが随所にみられることや、表現技法に気付かせながら読む読み方等、読み手にとって様々な視点から捉えることができるという点についても協議をした。最終的には、小学校段階で行われているような、解釈することを楽しみながら読み進めることもできるからこそ、「メロスの人物像」に視点を当てた展開はできないだろうかという協議に展開していった。

4.3.2 指導要領との関係性

次に、教材について学習指導要領中学校国語と

の関係性を確かめることとした。萩中(2021)は、「走れメロス」の授業の学習目標は、【思考力、判断力、表現力等】C読むことに関する学習目標(A)においても「メロスに降りかかる試練を話の展開の中に位置付け、心情の変化を捉える。」「時や場の推移、登場人物の言動などに着目して場面を整理し、話の展開を捉える。」「登場人物の設定の仕方について話全体を踏まえて捉える。」というように、様々に設定することができるとしている。

このように、指導要領と教材の関連性は、様々な視点で捉えることが可能であるという点も「走れメロス」が定番の教材として位置づいていることの理由であることも分かった。また、実際の指導では、一単元で全てを踏襲することは不可能であることから、内容項目を絞って実践していることが分かった。さらに、内容項目を絞る際に必要となるのが教師の教材観や指導観であり、指導実践の差が生まれる影響の要因となっているのではないかと考えた。そこで、小学校段階との接続を意識するにあたり指導要領をもとに関係性について考えることとした。

小学校における文学的文章の学習指導においては、学習目標から抽出的に指導を展開していることが多いと予想し、抽出の仕方については各授業者に委ねられているため、学年や中学校などの次の段階を意識した指導が確立できていないのではないかと考えた。そして、指導要領との関係性を授業者が創意工夫して教材解釈をして実践できるという良さが、逆に接続の弊害になっている要因にもなっているのではないかと考えた。授業者が各段階の接続をどのように実現しようとしているか調査すべきではないかと考えた。そこで、実際に、中学校ではどのような実践が多くなされているのかについて引き続き調査をすることとした。

4.3.3 指導展開について

中学校における授業の実践について検討をする際に、教科書に提示されている目標に合わせて授業実践がされていることを予想し、光村図書の学習指導書例(光村図書(2012))を参考にして、表2の通り、学習目標と指導展開例を作成した。

表2 指導展開例 全6時間

| | |
|------|--|
| 学習目標 | (知・技) 抽象的な概念を表す語句が、作品に与える印象を考える。 (思・判・表) 登場人物の人物像や表現の効果などに着目して、作品の魅力を考える。 |
| 第1時 | 全文を通読してあらすじを確認するとともに、漢字や語句を確かめる。 |

| | |
|-------|--|
| 第2時 | 冒頭からメロスが王城を出発するまでの場面から、メロスと王の人物像を捉える。 |
| 第3・4時 | 場面の様子を描き出した表現の工夫に着目する。メロスの考え方の変化を捉える。 |
| 第5時 | 再び走り始めたメロスの様子を捉え、走り続ける理由を考える。 |
| 第6時 | 王の描かれ方に着目して最初と最後の場面を読み比べ、表現の効果について考える。 |

指導展開について協議をする中で「指導要領との関連を検討したことで、段階的な目標になっていることが理解できた。」「指導展開例は、指導要領との関連は捉えることはできるものの、発達や指導段階を捉えることは難しいのではないか。」「学習目標に着目することで、小中の比較をすることができた。」という意見が出された。協議の結果、教材の価値からみても、学習活動として「人物像」の読み取りについて着目して扱うことは理解できるという結論を得た。

ここで、さらに疑問が生まれたのが、『人物像』を意識するのは指導者側か生徒側か「小学校段階からの接続は、どのような点に表れているのだろうか」ということであつた。生徒が本単元の学習を始めるにあたり、どこで既習学習を活かし、どこで学習内容を活かそうとすることができるのかという疑問をもった。

さらに、「指導展開例では活動として、本当に教材価値を活かした学習展開になっていると言えるのか。」という点についても意見が出た。人物像に着目させることが目標となっているにも関わらず、指導の展開において、中心的に人物像について考える活動は全6時間中1時間であること、さらに、学習活動では、語彙の意味調べや、王の人物像を読み取るといった、主人公メロスの読み取りについては焦点化されているわけではない点についても意見が出た。指導展開例では、網羅的に示しており、一定程度、学習目標達成につながるかもしれないが、教材価値を活かし、活動として焦点化した指導方法をとる方が学びも深くなる。教材価値を活かした教材研究の在り方について検討の必要がある。

4.4 「故郷」の特徴

中学校3年の定番教材として、魯迅の「故郷」が選定されている。「故郷」の特徴を整理し、教材価値について考えたい。

「故郷」の大きな特徴として挙げられるのは、物語の舞台が海外であることと、その時代背景である。中学3年以前の学習において、海外作家の作品が翻訳され教材となったものは多い。「故郷」も同

様に、中国の作家である魯迅の作品を日本人が翻訳し教材となっているが、「故郷」の大きな特徴は19世紀の中国を舞台としている点であろう。

魯迅が「故郷」を書いたのは1921年であるが、その10年前の1911年に中国では辛亥革命が起こる。当時の人々は古い体制が倒れ、社会が変わる期待に胸をふくらませるが、貧しさや社会が抱える問題は変わらない。「故郷」にはこうした魯迅の無念さが感じられる。夢や希望を見出せなくなってしまった主人公が故郷に戻り、昔より貧しくなった故郷との別れを決意した時、息子と友人の子供の無邪気な姿に希望の光を見出す。自分が越えられなかったものを、子どもたちなら越えていくことができるかもしれない、という希望を思わせる主人公のモノローグで物語は閉じられるが、それは作者魯迅の思いでもあるだろう。

しかしこの作品を教材として用い、時代背景や社会情勢を踏まえて作品を読解するならば、相当の授業時間が必要になるのではないだろうか。作品の舞台が国内、もしくは架空の国ではなく19世紀の中国であるため、これまでの学習のように叙述をもとに自由に想像するというプロセスでは十分に読み取ることができない。そこには叙述にない文化の違いや、時代による社会構造の違いが存在するからだ。中学校3年生であれば辛亥革命については社会科の授業で既習であるが、他教科の学習を前提条件に国語科の学習が成立するとは考えるべきではないだろう。

「故郷」の教材価値についての協議では、「故郷」において何を学習の中心に置くかということが議題となった。作中の社会情勢を授業者が丁寧に伝えることに国語の授業としての意味があるのか、文化の違いや身分制度を知らなければ十分に読解することはできないのか等を議論したことで、知識伝達に偏りがちな高校教育を見直すべきであるという示唆も得られた。

授業者としては、作品の価値を余すところなく学習者へ伝えたいという心情はあるが、知識伝達に偏ることなく「故郷」を教材として用いるためには教材価値の焦点化が必要である。あらためてここで、叙述に見られる「故郷」の特徴に目を向けることで「故郷」の教材価値を再検討したい。

4.4.1 語りの視点について

「故郷」は終始主人公の1人称視点で語られる。

「故郷」のように主人公を語り手としているものは、いつどこで誰が何をしたかというような場面の整理が本文のみでは捉えにくい。高等学校の教材では志賀直哉の「城の崎にて」や梶井基次郎の

「檸檬」が主人公の1人称視点で語られている。また、夏目漱石の「こころ」は、教材として用いられる「下 先生と遺書」以降が手紙の送り主である「先生」を書き手とした1人称視点で語られる。近代の作品には多い傾向である。語りが1人称の場合、作中の時代背景や執筆された当時の社会情勢などの説明がなされないことが多く、なんだかわかりにくい作品であるという印象を学習者は持ちやすい。しかしながら、1人称視点で語られる作品は、主人公の心情の変化を事細かに語るという特徴を持ち合わせている。また、他人とは到底語り合えないような醜い感情や口に出すことも憚られる欲望も、1人称視点の語りならば自然に叙述することが可能である。主人公の内省をたどるような叙述は、読者の内省も促す。語りの視点は、「故郷」が持つ大きな特徴であると言えよう。

4.4.2 回想場面について

「故郷」では本文の1/4を占めるほどの分量で回想が語られる。故郷に、ある種の諦観のようなものを感じていた主人公に対して、かつて故郷にいた頃に友であったルントウを思い出す場面である。この場面は「故郷」全体の中でも印象的に描かれており、ルントウが主人公の人間形成に大きく影響した人物であることがわかる。この回想シーンの直後「今、母の口から彼の名が出たので、この子供のころの思い出が、電光のように一挙によみがえり、わたしはやっと美しい故郷を見た思いがした。」と述べていることから、「故郷」を読むうえでこの回想場面は単なる回顧にとどまらず、主人公の故郷観に影響を与えていることを読み取ることができる。この回想場面の風景描写は非常に色鮮やかであり、後述される主人公とルントウの関係性の変化や各々の生活の変化の大きさを読み取る鍵となっている。

回想が取り入れられた作品は多く、中学校教材では「少年の日の思い出」も回想場面が大部分を占める。「走れメロス」は回想とは異なるが、川の氾濫を前にして諦めたメロスがセリヌンティウスへ許しを請うように自分の行いを振り返る場面がある。高等学校の教材では、「山月記」は李徴が語る回想が物語の中心であり、「こころ」では教材となる「下 先生と遺書」は全体が回想という形で語られている。さらに、大学入試共通テストに出題される文学作品には、回想や作中作のあるものが出題されることも多い。先述した語りの視点と重なるが、回想場面は主人公が過去の行いを振り返り、何か重要なことを思い出したり過ちに気付いたりするきっかけとして効果を発揮する。時間の経過に

よって人間が変化することを回想場面によって強調することも可能である。「故郷」は回想場面をつくることで主人公の変化を印象付けようとしていると考えられる。

4.4.3 「壁」という比喩表現について

「故郷」では「壁」という単語が繰り返し登場する。物質としての壁を指す場面もあるが、物語の中盤に登場する「壁」は主人公とルントウを隔てるものとして登場する。登場人物間の身分の差を「壁」と読むこともできるが、より深い、越えることができない人間としての在り方を「壁」に託しているとも読むことができる。また物語終盤では「道」も比喩的に用いられる。船上にしながら主人公が考える「道」は、「壁」を越える（あるいは壊す）ものとしての「道」であり、それは子どもたちが築いていくのだらうという漠然とした願いとして語られる。「壁」を安易に身分の差等と読み取るのではなく、より深く考えるためには「道」についてもその指すものが何かを考える必要がある。主人公が考える「壁」は何なのか、閉塞した社会から抜け出す「道」とは何なのか、明快な答えが語られることはないが、これまでの一人称視点の語りによる主人公の主観や、回想場面を踏まえると自ずと見えてくるのではないだろうか。

「壁」が指すものを考えることは、社会や人間の生き方について考えることと同義であるように思う。

4.4.4 「故郷」の教材価値

「故郷」の特徴を踏まえると、その教材価値は「壁」という比喩表現について考えることにある。比喩表現は小学校段階から繰り返し教材の中に登場しており、学習活動においても考えるべき課題として中心に置かれることも多い。情景描写として暗喩的に描かれる比喩表現にも、学習者は触れてきているであろう。しかしながら「故郷」においては、「壁」が何かの比喩表現であることは明白であるにもかかわらず、何を「壁」にたとえているかは読者に委ねられているところが大きい。叙述に基づきながら、様々な視点から「壁」について考えることで学習者の考えの形成がより促進される。

加えて「故郷」を学習する時期にも注目したい。「故郷」の学習は中学3年の1月に設定されている。この時期の中学3年生は、高校入試を控え、将来に向けてそれぞれの道への歩みを始める目前にある。今まで親しくしていた友人やクラスメイトとの間に壁を感じる生徒も少なくないだろう。自分と他者の違いを意識しながらも、卒業が近づき、その違いを乗り越えていく道を必要としている時

期でもあるだろう。中学3年の1月は、「故郷」を他国の知らない時代の話としてではなく、自分の事として受け取ることができる最適の時期ではないだろうか。この時期に「故郷」の「壁」について考えることは、読者としての読書観を養うだけでなく、社会や生き方について考える重要なきっかけとなるだろう。

5 共同研究Ⅱ

5.1 学習指導案の作成

これまでの教材研究をもとに、学習指導案に反映させる視点としては、①小・中学校の接続を中学校2年生の生徒が意識することができること、②教材価値を活かすことができることとした。

小・中学校の接続を生徒自身が意識することのできる展開は、どのような活動となるのか、改めて協議を進めた。そこで、「走れメロス」での指導に関する授業構想内容と、小学校段階との関係性を調査することとした。関係性を見出すにあたり、学習活動を言語活動に焦点化して、系統性を明らかにすることとした。そこで、「走れメロス」の授業構想に取り入れようとする言語活動と小学校段階での言語活動を関連付けた（表3）。

表3 言語活動から見る小学校段階との関係

| 授業構想言語活動 | 小学校段階言語活動 |
|------------------------|--------------------------|
| あらすじをまとめる | 1年生～あらすじをまとめる |
| 話の展開を捉える | 1年生～場面ごとに話をまとめ、起承転結をとらえる |
| 人称語や文末に着目し語り手の視点を捉える | 3年生～語り手の視点 |
| 人物の心情や人物像、相関関係をつかむ | 2年生～登場人物どうしの関わりを捉える |
| 情景描写や象徴を読み解く | 4年生～場面の様子をとらえる |
| 伏線やレトリック等、巧みな表現の効果に気付く | 5年生～表現の工夫を読み取る |
| 叙述の読解 | 1年生～発達段階に合わせて読解 |
| 鑑賞（美醜、価値判断） | 1年生～読書単元として |

学習指導案の授業構想に位置付けようとしている言語活動は、小学校段階で様々な位置付けられており、系統立ててみると小学校1年生から中学校段階にまで及んでいることも明らかとなった。しかしながら、その活動は児童生徒に意識づけられているものではなく、無意識的に活用をしたり

定着をしたりしているのではないかと考え、。これまでの調査を踏まえて、導入段階における生徒の学びの意識化を重視して展開を考えた。そこで、中心的な活動として、「人物像を捉え、人物の言動について考える。」を位置付け、協議を通して、展開案を2通り作成した。

学習展開案①は、「人物像」の読解を中心とした展開であり、学習展開案②は、表現方法に着目させることを中心とした展開である。

冒頭からメロスが王城を出発するまでの場面で、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のか。二人の人物像を捉えることを中心として、言語活動の位置付けとしてだけではなく読解を中心として展開させていくことは、教材価値を活かすこととなるのではないか。小・中学校の接続を児童・生徒も意識することができる導入を考える際には、言語活動として「人物像」を捉えさせることは有効なのではないか。このような考えのもと、指導案を作成することとした。(指導案については、資料1の通り)

5.2 授業の実際

作成した指導案をもとに、公立中学校において実践をしていただくこととなった。実践していただくこととなったA教諭には、本研究の趣旨にご賛同いただいた上で、授業構想について説明をした。指導展開に際して、依頼した点は特に以下の通りである。

「指導案は、『人物像』に着目して生徒自身が読み(解釈)を広げ深めていけるように、展開を工夫している。そのために、人物像にできるだけ寄り添った意見や感想を引き出すため、初読の感想を書く際には、『メロスと友達になれるか』など、発問をしてほしい。教師が問うことで自分事の感想が生徒から出てくるようにしてほしい。」といった、対話を通した精読によって生徒一人一人の人物像の捉えが広がり深まっていく交流をねらうための意図を伝えた。指導の実際は以下の通り。なお、論文文化にあたっては、個人情報保護に留意したデータ使用の許諾を得ている。

表4 第4時授業実践記録 (一部抜粋)

| | |
|---|--------------|
| 授業日 2023 年 10 月 30 日 (月) 14:35~15:25 福岡市立中学校 2 年生 指導者 A 教諭 | |
| 教師 | 生徒 |
| ・前時までに3つの視点で人物像をつかんできました①。今回は3日目の場面からメロスの人物像をつ | ・発言、行動、情景です。 |

| | |
|--|--|
| かんでいきます。 ・めあてを読みましょう。 中略 ・全体で発表をしてもらいます。「行動」グループからどうぞ。 ・発表を聴いて考えが変わったことを書いて下さい。 ・前回は、メロスは自信家で心が強い人とあったけど、今回は信念と心が強いと改めて思いました。等違った人物像を書いている人もいますね。 | ・三日目の内容からメロスの人物像をつかもう。 〈グループ交流〉 ・私たちのグループは、「強い人」「信念の強い人」です。～のところから、絶対に勝てると思っているからです。 ・「情景」グループでは、～から、不安に思っている様子が分かり、意外と慎重な人②となりました。 ・私は、たくましい人と思いましたが、 <u>始めは無鉄砲と思ったけど、友達のためにできるすごい人と思いました③。</u> |
|--|--|

授業の中で、A教諭は、人物像に視点をもたせるためにグルーピングをはじめとした環境づくりや発問を意識的に展開に取り入れていた。また、単元を通して人物像に迫るために、初読の感想を基にして人物像に対する考えの根拠を「発言」「行動」「情景」とし、グループ交流をさせていた(表4下線①)。また、場面ごとに人物像に迫らせることで、生徒自身が人物像に対する考えの変容に気付いたり(同表下線②)再構成をする姿が見られた(同表下線③)。授業実践後には、A教諭に対して聞き取り調査を行った。調査結果については以下の通り。

表5 授業者への聞き取り (一部抜粋)

| | |
|---|----------------|
| 1 実施日 | 令和5年10月30日(月) |
| 2 ねらい | 授業実施後の感想を聴き取る。 |
| 3 実施方法 | 授業者への聞き取り調査 |
| 研究者：実践してみてもの感想を聞かせてください。 授業者： <u>人物像で焦点化していることから、生徒にとっても分かりやすいと思う①。</u> 導入段階では、人物像から3つの視点でグループ化しているのが目標達成につながっていると思う。走れメロスの教材特性「メロスの人物」の魅力から今回の読み取りの視点、人物像の読み取る視点を絞ったのは良かった。生徒も分かっていた。 研究者：接続についてはどうでしょうか。 授業者： <u>小中の接続については、次の中3での「故郷」につながる、人生、社会のことを考えて授業を展開しているので高校ではさらに上に行ってほしいと思う②。</u> 言葉自身は忘れるかもしれないが、考えや思いの持つ力、言葉の影響はあると思う。 | |

「人物像」の読み取りに焦点化した学習展開は、授業者にとっても生徒にとっても活動として分か

りやすいことが明らかになった(表5下線①)。それは、小学校段階で習得した学習用語を用いたり活動の想起をしたりする導入の工夫や、人物像を読み取るために、技能活用を生徒に意識させることで、単元を通して自覚的になっていったからではないかと考える。小学校と比較しても既習知識の活用の割合の高い中学校段階にあつては、単元の導入時より活用のさせ方そのものを想起させたり活用の見通しをもたせたりすることで、学習内容の広がりや深まりをねらえると考ええる。また、学習用語や学習活動から児童生徒の発達段階を踏まえた学習を行うことは、次の学年への意識をもつことにもつながり(表5下線②)、高等学校への接続を意識することになるのではないかと考察することができた。学び手である児童生徒自身が、学習を通して何を学んでいるのか、学ぶことでどのような力を使うことができるのかを意識することができ、学習展開をそれぞれの段階で行うことが必要になってくると考える。

6 共同教材研究を通した小学校教員および 高等学校教員の認識の変容

6.1 高校教員、宮原の認識の変容

6.1.1 共同研究以前の考え

高校教員である筆者にとって、学校間の接続は「高大接続」とあるように、高校生が卒業後に自分の力を発揮したり伸ばしたりするための進路実現が中心であった。そのため、高校3年生の授業が受験指導や就職試験対策に偏ることは致し方ないのであり、それは高校教員の共通認識であるとも考えていた。筆者にとって本研究は、そのような未来志向に偏った指導観から脱却し、目の前の生徒がこれまでどのような学習を積み上げ、力を付けてきたのかを考える重要な転換点となった。本研究を通しての筆者の思考の変化がどのようなものであったかを記すことで、小中高12年間の接続する教材研究論の検討が与える高校教員への影響を明らかにしたい。

本研究では、小中高の12年間の接続を図ることを目的としていたが、筆者は当初小学校段階でどのような学習が行われているかについて全く無知であった。小学校学習指導要領を読み込んでその具体がわからず、文字の読み書きがまだできない小学1年生がどのように文字を習得し、小学6年生のように文学的文章を読解するまで学習を積み重ねていくのかイメージができなかった。そのため、共同研究者とともに中学校定番教材の分析

を行った際、教材への向かい方や学習指導案の設計に違いがあり、違和感を抱いていた。筆者は教材分析を行うためには、まず教材を読み込み、教材の特徴や想定される解釈などを洗い出し、学習指導要領と照らし合わせて単元構想に落とし込む、という作業を行った。しかし共同研究者であり小学校教員の佐藤、船津は、まず学習指導要領に沿った形で教材を分析し、学習に必要な部分を教材から見出し単元を構想する、という手順で教材にあたっていた。そのため、小学校段階での学習が教授法中心の設計であり、読み書きの習得や読解の技術習得が進むにしたがって、高校段階で解釈の検討や探究を中心とした学習設計になるという、図1のような教材研究観の推移を想定していた。

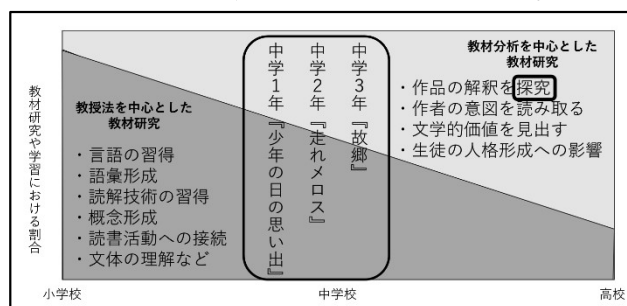


図1 教材研究観の推移

しかしここまでの教材研究観の考察は抽象的であり不十分であったため、改めて小学校段階の学習を知る必要性を感じ、小学校6年間の国語の教科書を読むこととした。

6.1.2 共同研究以降の考え

光村図書の小学校国語の教科書を1年生から6年生まで、学習過程をたどるための資料として読み込んだ。小学校の教科書を読むという経験は教員としては初めてであり、非常に多くの発見があった。まず、低学年段階での読み書きの技術習得が、「書くこと」や「読むこと」などの特定の領域に限られたものではなく、複合的に行われていることを知った。文字を読むことができてから文学的文章に触れるのではなく、文学的文章に触れながら読み書きを習得していくという学習過程であり、そのために絵や図などの補助資料が充実していることも発見であった。

さらに、文学的文章教材として用いられている作品も、読み書きだけのものでは決してなく、思考力を働かせることで読み深めることができる作品ばかりであった。「たぬきの糸車」などはその代表であるだろう。「たぬきの糸車」の終盤には、糸をつむいでいたたぬきが、おかみさんに見られていたことに気づき、「うれしくて たまらない というように ぴょんぴょこ おどりながら」かえっ

ていくという場面がある。この場面で想像できるためきの心情は非常に幅広く、叙述をもとに多様な解釈を持つことができる。学習目標としては「内容を捉えることができる」ことや「登場人物の行動を具体的に想像できる」ことが主に設定されているが、学習目標を越えて探究的に物語に触れることを可能としている場面である。

想定された学習目標を越えた多様な解釈を可能にする文学的文章教材は、「たぬきの糸車」に限らず、中学年の「ごんぎつね」や高学年の「大造じいさんとガン」「海の命」にも同様に見られる。授業で探究に踏み込むかどうかは、発達段階に合わせる必要があるため授業者に委ねられているが、教材は探究を可能にしているものが選ばれている。小学校段階でこのような探究的学習活動を経て、中学校段階では文学的文章を通して社会や人間、自然について考えを持つというところまで発展していく。

筆者はこれまで文学的文章の読解において探究的な学習は高校段階でのみ行われると考えていた。しかし実態は小学校低学年から探究の種は蒔かれており、学習が発展していくことで意図的に育成されていくものであると知ることができた。つまり、どの学習段階においても「習得」「活用」「探究」という学習活動が可能であるということである。小学校教員にとっては当たり前のことであるだろうが、筆者にとっては大きな発見であり、これまでの教材研究観の推移についての考えを大きく変えるものとなった。

6.1.3 12年間を接続する高校国語科学習指導

本研究を通して、高校国語科における文学教材を用いた学習指導において大きな可能性を見出すことができた。それは、高校での探究的学習はより高度なものを目指すことが可能である、ということだ。探究的要素は教材をとおして小学校低学年段階から十分に学習に取り入れられており、高校段階で新たに取り組む活動ではない。これまで筆者は、探究的学習は学習者にとって高校段階で初めて触れるものであり、多様な解釈や考えの作り方から学習者に身に付けさせる必要があると考えていた。しかし実際は考えの形成や多様な解釈の形成は小中学校までの学習で十分に行われていた。高校段階で取り組むべき探究はより高度であらねばならない。

これまでの共同研究での実践を踏まえ、より探究的な学習活動を実践するために、高校国語科での学習指導を提案する。単元構想表については、富田哲也 2011『“単元構想表”でつくる!中学校新国

語科授業 START BOOK 第1学年』明示図書を参考に作成した。(資料2参照)

6.2 小学校教員、佐藤の認識の変容

この共同研究を通して、中学校の教材を知り、実際に中学校の授業を参観する機会をいただけたことによって、新しく得られた知識が多くあった。それよりも貴重だったのは、自分の文学の授業のあり方を問い直すことができた機会となったことである。この点について、2つに整理して述べていく。

1つは、小中接続という自己の問題意識が変容したことである。「1 はじめに」でも述べているように、子どもたちが小学校の学びを中学校で生かされているのかを懸念していた。ところが、共同研究を進めていく中で、卒業させたら中学校の先生に任せたらよいという意識しかもっていなかったことに気付かされた。自分自身が中学校の学びについて知ろうとしていなかったのである。

中学校の文学教材を知っていく中で、小学校を卒業した子どもたちが、どのような点でつまずきそうなのか、思いを巡らすようになった。想像していたより、難解な作品に生徒たちが挑んでいたのである。中学校の先生が、様々な手立てを講じ、子どもたちの文学の学びを保障していくことは必要なことである。しかし、私たち小学校の教員もできることはある。中学校の学びから、逆算してスムーズな接続を図ることのできる小学校の授業のあり方も、模索していくべきではないかと考える。

高等学校の教員の専門的な立場から中学校の文学教材を見たときに、小学校の教材との違いが浮き彫りになっていった。例えば、語彙という視点である。中学校教材となると、抽象的であり、日常では使われない言葉が多数使われている。果たして自分が関わった子どもたちが、それらの語彙を目の前にしたときに、漢字や文脈からその意味を推測するなど、太刀打ちできる術をもっているだろうか。改めて、小学校の文学の授業を眺め直したときに、中学校へとスムーズに接続するための小学校の語彙指導はどうあるべきか、問い直される。

もう一つは、文学の授業観そのものを問い直されたことである。高等学校の教員と教材研究をしていて、高等学校の教員と小学校教員の教材研究の視点の違いを指摘されたことがあった。小学校教員は、その教材で教えられる読解の技術は何か、それをどのように教えようとするのかを考える傾向にあるという。高等学校の教員は、素材そのものの分析を多くする傾向にあるという。また、生徒が文学を通して、どのように自己の生き方につなげていくのかということも考えるという。

自分が、言語技術偏重の授業を展開しようとしていたことに気付かされたとともに、文学そのものを味わう、子どもの生き方につなげるという、文学の授業の目的そのものを問い直された機会となった。共通の教材を土台にした研究がなされなければ、自己の気づきまで至らなかったと思う。

このように、小学校の教材とだけ、小学校教員とだけ日々向き合っていると、それが「当たり前」だと思ってしまい、その思考の枠組みを意識することは難しい。校種の違う教員との教材研究により、文学の授業観を問い直された。具体的には、異なる他者と共同で教材研究をすることにより、小学校の教材を新たな目で解釈することができ、自分の授業づくりに新たな風を吹き込むことができる。それは、小学校教員だけでなく、高等学校の教員、中学校の教員も同様であろう。その新しい風を吹き込ませることが、結局、12年間の子どもたちの学びの風通しを良くし、スムーズな接続へとつながるのではないだろうか。

小学校から見ると「出口」を知る教員たちとの共同研究を、「これから」を見据えた授業改善へとつなげていきたい。

6.3 小学校教員、船津の認識の変容

小学校教員としての立場から国語科学習を通して中・高等学校への接続について考えることは小学校6年間の学習指導のあり方を改めて捉え直す機会となった。学校現場では、「学級や児童の実態をもとに教材研究をする」ことが往々にして基本となっている。しかしながら、その実態については学力調査の結果等の数値であったり、教材の題名や概要であったりする。子どもたちが、どのような学習用語を身に付けているのか、次はどのような内容を知ることによって活用を自覚することができるのかといったことは中々引き継がれることは無い。それは、小・中となると尚更のことのように思う。国語科学習の中で、言語活用能力をスパイラル的に捉えさせることができると、発達段階に合わせた段階的な指導が充実していくのだと改めて実感することができた。

段階的な指導を意識することで、教師自身が、担当する学年の指導内容を確実に意識して次の学年に引き継ぐという思考が働かざるを得ない。それは、指導をすることに対して、それぞれの持ち場を守り責任をもつことと捉えることもできるし、自身の担当する指導の見通しをもつことと捉えることもできる。段階を意識することができない教材研究は、文学的文章の偏ったものの見方を押し付けたり一過性の高い活動を実施してしまったりす

る学習となる。

中学校教材を中心にした教材研究をするにあたり、私自身が、改めて前後の段階を意識した授業実践となっていなかったという反省の念を抱くこととなった。また、中学校、高等学校へと児童の学びがどのようにつながり、発展していくのかといった、知識・理解に留まらない思考力等の資質能力の成長の可能性に思いを馳せることもできた。さらに、授業づくりという職人的な仕事の楽しさや、長い時間をかけて教師同士が力を合わせて学びをつないでいくことの価値についても一人の国語教師として考えを深めることにもなった。

7 総合考察

7.1 教材価値を手がかりにした系統的な授業づくりの重要性

本研究においては、小学校教員・高校教員双方の実践経験をもとにした中学校教材分析を行うことからスタートした。その中では、6.1に述べたような小学校教員と高校教員の教材分析手法の違いが自覚されたが、子どもの学びが積みあがっていくことを求める思いを共有し、その違いを超えていく努力が継続された。

その結果、4.2では子どものレディネスを強く意識した分析によって、有効な手立てを生み出す教材分析の重要性を再認識した。中学生読者の実態を知りたいという共同研究者（船津・佐藤）の思いは、そのような教材分析を行うことの必要感が原点となっていた。このような取り組みが読者の経験と重ねて読むことの意義や有効性を導き出した。

また、4.4では文学理論をもとにテキストの特徴を的確にとらえ、有効な手立てを生み出す教材分析の重要性を再認識した。自らの問題意識から、小学校の教材と指導方法について調査を進めた共同研究者（宮原）の取り組みは、テキストの特徴をもとにした授業づくりの有効性を確かめることにつながった。

さらに、4.3では指導要領との関係が問われ、教材価値を手がかりにした系統的な授業づくりを校種の違いを超えて大切にする必要性を再認識した。

これまでも一人の読者としての読みから教材研究を始めることの重要性は語られてきた。しかし、校種によって捉え方は異なってきた実態があり、そのことが小・中・高12年間のスムーズな接続を妨げてきた可能性がある。この問題意識を共有した本共同研究チームでは、校種を問わず、一人の読者としての読みから始める教材分析によって

教材価値を見出し、単元構成に生かす重要性を再認識した。文学理論を軸にして系統的に学習指導を積み上げていく上で、教材価値を的確に捉えるための接続を意識した教師の教材研究力がもっとも重要になるものと考ええる。

7.2 教材価値に焦点をあて、学習者に既習知識を自覚的に活用させることの効果

既習知識を自覚的に活用させることも小・中・高12年間のスムーズな接続を促すと考え、特に小・中の接続に焦点をあて、5.1～5.2の通り考察を進めた。共同研究チーム外の中学校国語科教諭Aによって、中学2年「走れメロス」の教材価値のうち、特に「人物像」に焦点を当てた授業が実践された。「人物像」に焦点を当てたのは、共同研究チームの教材分析の結果である。本作品の最大の特徴でもあるとともに、小・中・高12年間を貫くものでもあるため、学習者に既習知識を自覚的に活用させることができると考えたためである。

また、指導計画の仮設（資料1）にあたっては、学習者の主体的な読みを促すために、作品世界への参入を促すことも狙った。5.2に示したようにA教諭には、初読の段階で「メロスと友だちになれるか」といった発問を行い、自分ごとの感想が生徒から出てくるようにしてほしいと依頼している。

その結果、A教諭は「人物像」に焦点をあて、3つの視点を根拠にして考えを形成させるように授業を行った。「人物像」についての考えを深める過程では、それぞれのグループで「登場人物の行動」など、視点を一つに絞り、対話を通して考えを形成させていた。

中学2年「走れメロス」の授業において「人物像」に焦点をあてることは、教師にとっても生徒にとってもとても分かりやすいことが明らかになった。5.2で考察しているように、教材研究において教材価値を的確に捉え、既習知識を自覚的に活用させる指導計画を設定し、自分ごとの読みを実現させたことがその要因であると考ええる。

7.3 教員の認識を変容させる共同教材研究、共同授業づくり

6.1では高校教員の宮原が、6.2と6.3では小学校教員の佐藤、船津が、自らの認識の変容について振り返っている。未知の領域であった中学校国語科教材分析を共同で行い、学習指導案を作成することで、三者ともに学習者の育ちを強く意識するようになっていく。例えば、佐藤は自らを見つめ直し、中学校の学びを知ろうとしていなかった自らの姿を自覚し、中学生のつまずきを意識するようになって、中学校の学びから逆算して小学校の授

業を設計していくことの重要性に気づいている。また、一人ひとりの教材分析や授業づくりのスタイルの違いから自らのスタイルを自覚し、改善の方向性を見出そうとしている。例えば、宮原は小学校低学年から「探究」の種が蒔かれていることに気づき、小・中・高を貫く探究の系統を見出そうと努力している。その上で、自ら所属する高校国語において、探究のあり方を再検討し、単元構想表（資料2）を考え出している。

異校種に所属する教師が共同研究を行うこと、特に未知の校種の教材研究と授業づくりに共同で取り組むことは、それぞれの教師の認識の変容を促し、小・中・高12年間の接続を意識した教材分析スタイルおよび授業づくりスタイルの獲得を促すことが示唆された。

8 分担

アブストラクト、1～3、7は青山之典、4.1～4.2、6.2は佐藤司、4.3、5、6.3、資料1は船津吉統、4.4、6.1、資料2は宮原優子が、それぞれ執筆を担当した。

9 謝辞

「走れメロス」の授業実践をご担当いただいた先生および生徒のみなさまに感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 太宰治 1940 走れメロス（出典：太宰治全集3）.
萩中奈穂美 2021 対話的な学びで一人一人を育てる中学校国語授業2「走れメロス」の授業 東洋館出版社.
長谷川祥子 2016 文学的文章を読む学習指導の研究 札幌国語教育研究, 27, 1-27.
ヘルマン・ヘッセ 1931 少年の日の思い出（出典：ヘッセ全集2 高橋健二訳）.
光村図書 2012 中学校国語学習指導書2下 光村図書出版.
落合陽介 2021 「少年の日の思い出」教材と指導についての一考察 文教大学国文, 50, 65-84.
魯迅 1921 故郷（出典：魯迅文集 第1巻 竹内好訳）.
品川区教育委員会 2005 品川区小中一貫教育要領 講談社.
東京学芸大学国語教育学会 2023 小学校・中学校・高等学校を見通した12年間の「文学」の学び 東洋館出版社.

資料1 共同研究チーム作成の指導案と依頼の具体

中学校第2学年 国語科学習指導案

1. 単元 人物像を捉え、物語を読み深めよう 「走れメロス」

2. 指導観

- 本学年の生徒は、これまでに物語の読解について意欲的に学習に取り組む姿が多く見られる。しかしながら学習展開については、教師の指示や問いかけを待つ姿も見られ、受け身的な態度も見られる。また、学習用語をはじめとした既習学習内容の活用については、意識的にやっている様子はあまり見られない。
- 本教材は、太宰治（1909 - 1948）が、シラー作小栗孝則訳「人質」（『新編シラー詩抄』1937 年、改造文庫に所収）を素材として構成や登場人物の設定、心情や情景描写等を書き換え、オリジナルの小説に仕上げた作品である。物語の展開の描かれ方を読み進める中で、魅力的な人物像を捉えたい。そこに表される描写には読む楽しみさえ感じるところに教材価値がある。語彙表現の巧みさと情景描写の表すものが随所にみられ、表現技法に気付かせながら読む読み方も、読み手にとって様々な視点から捉えることができ、解釈することを楽しみながら読み進めることもできる。
- 学習展開においては、課題の設定の工夫と読解段階における学習形態の工夫を位置付けることで、個々の読みを活かした読み方や協働的に学ぶ環境づくりに努め、単元のねらいのみならず読書の幅を広げるきっかけとする。主たる学習活動である「人物像に着目する」読み方については小学校段階においても既習しており、本単元においては「人物像に着目する」ことで、描かれ方など表現の工夫に気付くことや、描かれ方にどのような意味があるのかといった作品を深く読み味わうといった発展的な活用をねらうこととなる。新たな知識に出会って考えたことを紹介し合う活動を通して、作品を読み深める姿勢を育てたい。

3. 単元の目標

【知】登場人物の心情語彙の整理を登場人物の心情の読み取りに生かす。（知(1)エ）

【思】登場人物の関係と人物像をその言動の描写から解釈する。・太陽や天候などの情景描写とメロスの心情描写を整理し関連付けて捉える。（思Cイ）

【態】人物像や表現の効果について学んだことを活かそうとすることができる。

4. 指導計画（総時数6時間）

| 次 | 時間 | 学習活動 | 指導上の留意点 | 評価基準と評価方法 |
|-----|----|--|--|--|
| 第1次 | 1 | 【初読の感想から人物像をつかむ】・作品を読み、初読の感想をもとに感想を交流する。 「メロスはどんな人物と言えるかを読み深めよう」 ・単元名から、学習活動の見通しをもち、単元のめあてを設定し、学習計画を立てる。 | 初読の感想を交流する際に、生徒の読みの根拠ごとにグループワークをする。人物像を捉えた根拠として場面の叙述について記述させる。「メロスの発言」「行動」「情景」のグループで人物像に迫っていく展開となるようにする。 | 作品を読み、始めの感想をもつことができる。 単元のめあてを理解し、これからの学習に見通しをもっている。 |
| 第2次 | 2 | 【本文の描写から人物像に迫る】 ・初読の感想をもとに人物像に関する考えを交流する。 ・「発言」「行動」「情景」の描写グループごとに4つの場面のいずれかを割り当てる。 | 「メロスの発言」「行動」「情景」のグループで人物像に迫っていく展開となるようにする。グループごとに読み合い、「メロスはどんな人物と言えるか」について交流する。 | 場面の様子を描き出した表現の工夫に着目して読み、人物像について考えている。 |
| | 3 | ・「発言」「行動」「情景」の描写グループごとに4つの場面から人物像を捉えていく。活動として個人、班、個人とする。 | グループごとに読み合い、「メロスはどんな人物と言えるか」について交流する。 | 場面の様子を描き出した表現の工夫に着目して読み、人物像について考えている。 |
| | 4 | ・グループごとの人物像について考えを発表する。活動として班、全体、班とする。 | グループごとに読み合い、「メロスはどんな人物と言えるか」について交流する。 | 場面の様子を描き出した表現の工夫に着目して読み、人物像について考えている。 |
| 第3次 | 5 | 【人物像から自分の生き方に迫る】・物語を通してメロスの人物像についてまとめ。活動として個人、他班、全体とする。 | 人物像のまとめに迫るために「メロスが大事にしているものは何か」等、生き方に迫る発言をすることで、人柄や性格を超える考えを引き出す。 | 本を読んで知ったことを伝え合い、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付いている。 |
| | 6 | ・単元の学習を振り返る。初読の感想と読み深めた感想を振り返らせることで、人物像の読みに対する考えの再構成を生徒自身が捉えられるようにする。 | 場面の展開だけではなく表現の効果について話し合い、学んだことを自分の言葉でまとめさせる。 | 人物の描かれ方にどのような意味があるのかを考え、作品を深く読み味わおうとする。 |

【指導展開に際して】

「人物像」に着目して生徒自身が読み（解釈）を広げ深めていけるように、展開を工夫しました。具体的には、初読の感想を書くとき（交流するとき）。でも、「メロスと友達になれるか」など、教師が問うことで自分事な感想が生徒から出てくることを期待しています。そして、対話を通して精読によって「メロスと友達になれるか」など生徒一人一人の人物像の捉えが広がり深まっていくことを期待しています。

コメントの追加 [YF1]: 協働的に学ぶ環境→各自が自分の意見をもつように

コメントの追加 [YF3]: 「メロスと友達になれるか？」などのメロスに関心をもたせるような発言をすることで、人物像に迫る展開につなぐ。

コメントの追加 [YF2]: 学習用語として、「人物像」に関する知識の定着を確認してもらい、捉え方について習熟の程度が低い場合は活動の見通しで既習の学習用語に関する活動を補足してください。

コメントの追加 [YF5]: 手立てとして、既習学習用語の補説も併せて行う。

コメントの追加 [YF4]: ①激怒②家を出発③川④王との再会の場面として4つにしているが、場面わけは変わっても良い

コメントの追加 [YF7]: メロスが大切にしているものとして、友達や家族以外に正義や信実などの抽象概念を引き出す。

コメントの追加 [YF6]: ジグソー学習的に展開することで、生徒の考えの広がりや深まりをねらう。

コメントの追加 [YF8]: 他作品の紹介、もしくは重ね読みにつなげる。

資料2 共同研究を踏まえた「より探究的な学習活動」の実践のための学習指導案

高等学校国語科 言語文化「読むこと」教材名「羅生門」

学習目標 文章の持つ意味を文脈から考える。【知識および技能】

叙述をもとに人物像を多角的に検討し、ものの見方を深める。【思考力、判断力、表現力】

| 指導事項 | | 言語活動例 | ア イ ウ エ オ 他 作品の内容や形式について、批評したり討論したりする活動 | | | | |
|---------------|----------|---|---|---|-----------------------------------|---|-----|
| 知識 | 技能 | (1)エ | 重点化 | 学習活動 | 評価規準 | 留意点 他 | 時 |
| | | 文章の意味は、文脈の中で形成されることを理解すること。 | | ・下人の行動が老婆の論理に影響を受けていることを理解する。 | | ・老婆の論理の内容をと下人のその後の行動を整理することで理解に繋げる。 | 2 |
| 思考、判断、表現 | 構構・内容の把握 | ア | | ・下人の人物像について初読の感想を共有する。また場面の転換がどのようにおこなわれているかつかむ。 ・下人の人物像や心情変化を、下人の言動から読み取る。 ・老婆の論理と下人の行動の関係性について読み取る。 | | ・特徴的な場面転換の手法について理解を促す。 ・下人の行動が下人の人物像と密接に関連していることを気付かせる。 ・老婆の論理が与える下人への影響を整理させる。 | 1-2 |
| | 精査・解釈 | イ | ◎ | ・語り手が下人の人物像をどのように捉えているか、語りの叙述から読み取る。 | 語り部分の叙述をもとに人物像を文章で説明することができる。 | ・語り手を一つの人格として捉えさせ、語りの叙述に限定して読解することを伝える。 | 3 |
| | | ウ | | ・特徴的な情景描写や心情描写について整理し、評価する。 | | | |
| | | エ | | ・「興」や「芋粥」を読み、語り手がどのように登場人物の人物像を捉えているかを、語りの叙述から読み取る。 | | ・芥川作品特有の語り手の存在に気付かせる。 | 4 |
| | 共有 | オ | ○ | ・初読の感想を振り返ることで、下人の人物像を語り手の視点と読者の視点の双方から検討し、「羅生門」という作品の良さについて考える。 | 自身の作品に対する見方・考え方の変容を文章で説明することができる。 | ・メタ的に「羅生門」を振り返ることで、読書の幅を広げるよう促す。 | 5 |
| 主体的に学習に取り組む態度 | | 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯わたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言語を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。 | グループ討論を通して自分の考えを広げたり深めたりしている。 | | | | |