

<教育実践研究>

「自分でできる」学び手を育てる

平成20年度、鳥取大学附属中学校第1学年国語科の取り組み

齋藤隆彦

A Practical Report of Growing Students Who Acquire Literacy by Themselves.

SAITO Takahiko

キーワード：方法知，習熟，自立促進，発信・受信・共有，試行錯誤

Keywords : Knowledge of methods, Proficiency, Encourage independence, Sending-receiving-sharing, Trial and error

I 「自分でできる」学び手を育てる，を目指したい

大きく口を開け，えさをもらうのが上手なヒヨコより，自分の翼を羽ばたかせ，仲間とともに社会をよりよく生きていく成鳥を育てたい。

本稿では，その目的のために，目の前の生徒の様子を見ながら，感じながら組み立てた1年間の授業を報告する。それは，春先にすでに完成されたカリキュラムを粛々となぞった記録ではなく，極端に言えば，その日，その時の文脈に応じ，「自分でできる」学び手を育てる，という目的の下にあたふたと行った授業の記録である。

例えば，「読解指導」として，1つの長く複雑な作品を「読解させる」ために教師が準備した「練りに練った」発問で生徒を導く，といった与え続ける授業ではなく，生徒自身が自ら「読書」できるように，1つのテキストで見抜いたことを別のテキストで応用してみる，とか，見抜いたことを使って自分で「問い」を立ててみる，といった活動である。「1つの経験」が「次の問いを解くヒントになる」，あるいは「大きな問いに答えるために，小さな問いを積み重ねていく」「教材そのものが問いのヒントになる，だから読み込む」といった活動である。できるだけ，生徒自身が達成感を感じ，学びの喜びを得やすい授業にと腐心したつもりである。

そんな活動の積み上げの中，「自分でやってみよう」と志向し，その結果，「自分でできる」と学び手自身が思える授業を作ろうとしている。

II 平成20年度の特徴

筆者は平成20年度，本中学校へ着任した。学校文化もよく分かっていない，職員とも生徒とも保護者ともほとんどつながりがない，ということがまず1つめの大きな特徴である。信頼関係を早く築かないといけなく，という大きな課題がまずあった。

筆者は教師として，計4校の公立学校で21年間教育実践に従事した。そこで，自分なりのスタイルや価値観が作られてきた。そのひとつが「教科書をあまりなぞらず，生徒の学習力に応じて学力を育てる」ということである。そういうやや「規格外」ともとられかねない授業を行うと，転勤時には少し余計に緊張する必要がある。「全国共通」の「教科書使用」という品

質保証がない分、「このやり方でもよさそう」とか「このやり方がよい」という実感を日々の実践で少しずつ築き上げなければならないからである。何年かいる学校だと、「先輩もおもしろそうにやっていた」といった「なんとなくの期待感」といったベースの上で比較的スムーズに関係が作れるが、着任早々には期待できない。

2つめは、やりながらおいおい分かっていくことだが、「授業で集中力が続かない」「いろいろなことに目がいってしまう」という生徒が各クラスにいくらか存在する、ということである。小学校高学年時に「学級崩壊」的状況を経験している生徒も少なからずいる。「中学校で再スタートをきること」を学年全体に呼びかけ、意識も高まっているが、それでも「学習に集中できない」が習慣化されてしまっている生徒の中にはノートも開けない（開かない）者もいた。「特別支援的」態度が教師に強く要求されていると認識していた。

3つめは（これも、年度の途中でおいおい分かってきた特徴）、2つめの状況からの派生とも言えるが、生徒間のトラブルや問題行動等で放課後の時間の多くが使われる状況だった。1年時に生徒と教師、生徒同士の信頼関係を築くことは大事であり、そのためにはひとつひとつのトラブルに対し丁寧な聞き取りや解決方法そのものを教えていくことが大事となる。いいかげんに聞き取って漠然と謝罪させるなどすると、後々、さらにトラブルが増えることを筆者（たち）は経験的に学んでいる。ただ、その「丁寧な指導」のためには多くの手間暇が必要である。そういう中で、学びの習慣が乏しい生徒も含めた生徒との授業を作り出さなければならない。

4つめは、選抜を経て来た生徒が集まる附属中学校であるため、「やる気」も「能力」も高く、さらに伸ばしたい生徒もたくさんいるということである。そういう生徒たちにも失望感を与えず、「ここに来てよかった」という学びをつくり出す必要が、当然ある。

この4つあたりを大きな特徴ととらえて、筆者は平成20年度を過ごしていたと思う。

Ⅲ 平成20年度第1学年国語科の大まかな目論見

「大まかな目論見」は、「年間指導計画」に比べずいぶんと「大まか」である。

「年間指導計画を緻密に作る」よりもより「大まか」な「目論見」で十分であり、そのほうが日々の実践において自由がきく、と考える。

「特徴」でも述べたが、生徒は年度ごとに多様である。さらに、日々変化もし、クラスの「やる気」的雰囲気も変化する。その「変化」を作るのも筆者たちの仕事であるが、その「変化」に応じるのも仕事である。「臨床」と考えていただければ、よいだろう。そのときの状況をどう読み、どう対応するか。そして、対応しつつも、向かうべき方向はある程度定めてぶれない。そういう教科授業の展開を理想としており、そのためには「大まかな目論見」のラフさがよい。

平成20年度の第1学年国語科の大まかな目論見としては、「できる（読める、書ける、聞ける、話せる）」感覚を育てるような授業を作ること。「自分って、やればできるんじゃないの（I can do～）」と思えること。まずは、その感覚を育てるような授業にしたい。

そのために、まず、「漢字は書けるかも」と苦手だった生徒にも思わせる取り組みをしたい。そこで少し「できる」イメージを作り、その後、「読める」「書ける」という感覚を育てるような授業を展開する。学年当初考えていたのは、「具体と抽象を見分ける力を育てる授業」「『似てる』を見つける力、『似てる』を読み取る力を育てる授業」「『編集』の感覚を育てる授業」「古典の入門的な授業」といったことである。また、意欲とか感情といったものになるが、「友

達の意見を聞くのが楽しい」とか「自分の意見を伝えるのが楽しい」という感情を折々の授業での取り組みで育てたい、と考えた。

本稿では、「1. 漢字」「2. 読みのスピード測定」「3. 具体と抽象」「4. 『似てる』の力」「5. 古典」についての取り組みを書く。

IV 実践

1 記憶力増強プロジェクト 漢字は覚えられる

1年生である。「小学校から中学校へ」「入学」という変化は多くの生徒に「やる気」をもたらす。その「やる気」を持続させることが大事である。そして、持続のためには「やったこと」への「実り」の感覚、そして予感を育てることが大事だ、と思う。

そのために、まず取り組んだのが「漢字」である。

(1) 漢字とのつきあい方

本学年にも「漢字嫌い」は少なからずいる。「嫌い」の生徒を少しでも好きにさせたい、と思う。聞けば「漢字を間違えたら漢字ノートに〇〇回書かされた」(〇〇は50とか100とか)、という課題を苦役と考えている生徒も多い。そして、「いやいややったけど、やっぱり漢字は覚えられなかった」と結論づける。そういう無力感を入学時に解消したいと思う。

(2) 少ない個数を毎回覚える 「覚え方」を学び、身につける

「1度に50個覚えなさい」などと言っても、「それでは得意になれなかった」という経験を持ち、今ようやく「生まれ変わろう」とする生徒が挫折するだけなので、1回あたり8個(それは、1文字の漢字だったり、四字熟語だったりする)の問題を提示する。それを原則毎時間行う。続けることで、「覚えられた漢字」は増え、それが自信につながるだろう。

また、覚え方、として、次の「3つのステップ」を提示する。

第1ステップ 「ひらがなを見て悩む」(脳に『知りたい!』と思わせる)

第2ステップ 「漢字を見て、なるほど!と思う」(脳に漢字を印象づける)

第3ステップ 「ひらがなを見て漢字を書く」(脳に「どうだったっけ」と思わせる)

以下、第2、第3の繰り返しで、スピードと回数を意識して練習させる。

(3) 基本的な流れ

- ① 前時までに学習した漢字を40問、口頭で伝え、生徒がノート(確認のページ)に書き取る。その際、書き取りの時間は、5秒から6秒。文字数や画数によって、速さを筆者が調整し、「速すぎて書けない」にならず、「遅すぎてだるい」にならないように心がける。
- ② その丸つけ。「丸つけして、自分を褒める。『覚えられる』というイメージを育てる。そして、丸つけができたなら、練習ページでひらがなを見て練習。3分間」と伝える。生徒たちは、丸つけが終わり次第、練習ページで練習。
- ③ 今日の漢字。8問の漢字を1問ずつ、まずはひらがなを板書し、次にヒントを口頭で伝え、漢字を板書する。ヒントを口頭で伝えるのは「必要性のある『聞く』経験」を授業の中に繰り返し入れるためである。

- ④ 今日の漢字の3分間練習。
- ⑤ 確認ページで、今日の漢字の確認。筆者が口頭で8問を読み上げ、生徒が書き取る。その後、「今日の漢字を覚えたことを褒めるための丸つけ」を生徒が各自で行う。

(4) 静かなスタート

授業の最初は漢字と決めることで、「ノートを広げなさい」とか「教科書〇〇頁を開け」など、指示の必要が少ない。授業前に教科書を準備できない生徒のために、「書き取り50秒前」の指示から始める。その後は、問題を読み上げるだけなので、読み上げを聞こうと思えば、割と抵抗なく静かなスタートとなる。

「静かにしなさい」という指示より、「〇〇をしなさい」という行動の指示の方がより静かになりやすいようである。

(5) 無駄な言葉かけはできるだけ少なく、「できる」の確認は具体的に

「この前やった漢字、覚えましたか」などと尋ねるのではなく（つい、このたぐいの言葉を言いがちになるけど）、「覚えていた」と自覚できる機会を作る。それが、授業最初の40問の復習であり、今日の漢字の確認である。

(6) ヒントという「聞く練習」

すでに漢字が書ける生徒には必要感は薄いですが、分からない生徒にとっては、ヒントを述べることで「音声言語を聞き、図形（具体的イメージ）を作る」という練習になる。例えば、「尋ねる」の「尋」であれば、「上、中、下にパーツが分かれ、さらに中は左と右に分かれる。上から順番にカタカナ、ヨ。中は左、偏の方がカタカナ、エ、右、旁の方が、カタカナ、ロ。そして、下が一寸法師の寸」と口頭で伝える。ヒントで書けたことも、「書けた！」と喜べる生徒が多い。黒板に「答え」として書かれた文字を見てノートに書き付けるのと、ヒントを聞いて書くのとでは、ヒントを聞いて書く方が主体的な活動が大きい分、達成感は大きい。また、「落ち着いた作りがたい生徒」として、「ヒントを聞く」のは「目的がはっきりしている」ので聞きやすく「聞けた」という自信にも少しくらいはつながるはずである。

(7) 「覚え方」を学び、「覚えられる」実感を育てる

「記憶力増強プロジェクト」などと大仰に生徒に伝えるのは、「漢字だけを覚えさせればよい」などとは考えていないからである。学校教育で「思考力を育てたい」ということはよく聞かれ、確かに大事だが、「記憶」もまた依然として学校教育で重要な位置を占めている。漢字を含めた国語科の語彙、英語科でも英語の語彙もあれば、文型などあり、社会科や理科などでも「記憶すべきこと」は多い。そういう学校教育の場にあり、「私は記憶ダメだから」とあきらめさせてはならないし、その力や自信をつけるのも授業の場であるべきだろう。「覚えるべきことはすべて家でやりなさい」では、「覚えるのが苦手」と思い続けている子にとってはつらいだろう。「漢字学習」を通し「覚えられる」意識を育て、手段を獲得させたいのである。

しかも、この漢字学習を「帯単元」として継続させることで、「少しずつ続けることが、やがてはっきりとした成果を作る」という「成長」の枠組みを生徒に獲得させたいのである。

(8) 中学2年, 中学3年へのつながり

中学1年の最初は, 問題を口頭で出し, ヒントも出す。そのため, 毎回20分ほどを使った。一通り, 「学年配当の漢字」を終えた後は, 10分から長引いて15分ほどの時間になっている。

中学2年以降, かなり漢字の扱いはシンプルにし, 10分でおわる内容にしている。

また, この「授業開始の10分間の漢字コーナー」は, 「学年配当の漢字」だけでなく, 2年時は「自分で作る漢字100問プリント」という課題を全員に課し, そこから筆者が選んだ漢字100問を出したり, 同じく「自分で選ぶ四字熟語」という課題から筆者がさらに選んだ四字熟語を204問出したりと「生徒自身が世界から選んできた漢字」を皆で共有し, 覚える時間にもしている。

2 黙読スピードアップと「。読み(まるよみ)」スピードアップ

(1) 授業で扱う文字の分量

筆者が授業で使う文章は1年生を対象とする場合, 概ね500字から600字である。500字600字という量は新聞の一面下のコラム程度である(3年でも多くて1800字くらい)。それを1枚のプリントにする。

大事なのは「見渡し観」といったものだと思っている。「読むこと」を「書くこと」にもつなげたい。長く複雑な文章は教師によって練った質問がなされ, 誘導されれば, 構造的なものが読み解けるかもしれないが, 生徒自身が読みとくのはずいぶん難しいだろうと思うのだ。

その点, 500字600字という量であれば, どこが抽象であるとか, どこがその具体であるとか, ある程度練習すれば読めるようになるのではないかと考えている。

同様に, 書くときにも, その程度の量(500字~600字)であれば, 「構造」を意識して書き通せ, さらにその作品を友達を読むときに「構造」を意識して読み解きやすいだろう。そういう繰り返しによって習熟し, 習熟することによってさらに長く複雑なものにも挑戦できるのでは, と期待もするのである。

さらに言えば, これくらいなら国語科そのものや読解に苦手意識を持つ生徒にも「まあ, 読んでみようかな」という意識を持たせることが可能だ, と思う。

今まで出会った生徒から察するに, 国語科や, 文章に興味の薄い生徒らは, そんなに文章も読まずに, 問いだけ聞いて(あるいは, 問いも聞かずに)時間を過ごしてしまいがちである。そういう状態を恒常的にしないために, 「。読み」「(まるよみ)」と呼んでいる)を作った。「。読み」によって, 少なくとも, 音読で何度か, そして, 友達の読みを聞いて何度か, 「読んだ」という経験は作られる。

要するに, 例えば, 夏の暑い5時間目やプールや運動会練習直後の授業においても生徒のほとんどが机に突っ伏すことなく, 「読もう」と思える授業を作るひとつの工夫とあってよいだろう。「突っ伏している者」にとってそのときの授業内容は無に近い。できれば, そういう状態を作りたくない。「多くを救う大乘仏教」に倣い「大乘型授業」への試みとも言えようか。

(2) 1枚プリントを使った「。読み」の具体的なやり方

500字から600字といった程度の文章を生徒に提示するときには, まず, 配布直後に「黙

読スピード」を測る。そこで、自分の「読みのスピード」を意識させる。「慣れた文章（慣れた話題）」であれば、速く読める。「慣れてない文章（慣れてない話題）」であれば、速く読めない。そういうことを知る経験によって、「色々な文章を読み慣れよう。慣れれば速く正確に読めるはず」という意識も育ちやすいだろうと考えられる。

つぎに、「。読み」を最初は隣同士、そして、クラスで行う。それぞれ「となり読み」「クラス読み」と呼んでいる、「句点（。）」で交代する読みである。となり読みでは、2から3分程度。そして、クラス読みでは、必ず1人が1回以上読む場面があるように設定する。クラス読みの場合は、読みの時間を計測する。「くっきり・はっきり・速く」を繰り返し意識づける。声が小さい場合、その後続く生徒は困る。教師の基準で「大きい声で」と指示しないでも、友達同士で「ちょっと聞こえない」と言い合ったりできる。

この「。読み」を何度か繰り返し、その後、その文章に関する問を発する。

また、何度かの「。読み」後、もう1度、黙読スピードを測る。すると「慣れ」のため速く読める。「できた」「上達した」という実感も得られるようである。

「となり読み」は本校に赴任し、本格的にやり始めた。それまでは、個人読み数分の後、クラス読みにしていた。けれど、となり読みをいれることで、順番を決める「じゃんけん」で小さなコミュニケーションが保障され、また、となり読み直後は「速かったね」とか「この話、聞いたことがある」など、さらに小さなコミュニケーションが生まれる場合も多い、ということに気づいた。「じゃんけん」によって、授業の中に少し「ほどけた」時間を作ることができ、2人での「。読み」自体はけっこう真剣であったりし、緩急が作られる。

ただし、時間を計測する、といっても他クラスと比べる使い方はしない。自分たちの変化を知る機会として使っている。自分（たち）の昨日・今日・明日の変化を実感し、「成長」としてとらえさせるためである。

3 具体と抽象を見分ける

(1) 「具体と抽象を見分ける」でとりあえず目指したもの

- ・複数の単語、複数の短文、また文章中の段落において、「具体（部分）」と「抽象（部分）」に分けることができる。
- ・複数の単語、複数の短文、また文章中の段落において、「具体（部分）」と「抽象（部分）」と「さらに抽象（部分）」（これは、「抽象」「具体」「もっと具体」でもかまわない：筆者はこの構造を「マグロ3段」と提示している）に分けることができる。
- ・「具体」と「抽象」が意識して書かれた文章を探すことができ。
- ・「具体」と「抽象」を意識して、簡単な文章が書けるようになる。
- ・そういう「できる」の経験で、「書けるかも」「読めるかも」と思えるようになる。

(2) おおよその取り組み

第1次 「具体」と「抽象」で複数の単語・複数の短文・複数の段落を分けてみる

- ① 「春のいぶき」（畑山博）冒頭部分を2つに分ける。
- ② 単語「りんご・くだもの・ぶどう・キウイ」を2つに分け、根拠も書いてみる。
- ③ 「具体・抽象」の概念を知り、同じような問題を作り、問題を共有する。

- ④ 4～5の文からなる文章を読み、「具体」と「抽象」に分ける。
- ⑤ 「具体」と「抽象」に分けることのできる4～5の文からなる文章を作り、クラスで解き合う。
- ⑥ 4から5の段落からなる文章を読み、「具体」と「抽象」に分ける。
- ⑦ 4から5の段落からなる文章を読み、「具体」と「抽象」を意識させる問題を解く。
(「例えば、2段落、3段落をまとめなさい」といった問題)

第2次 「抽象」と「具体」、「もっと具体」で複数の単語・複数の短文・複数の段落を分けてみる

- ① 「まぐろ・さかな・本まぐろ・まぐろ」と「りんご・くだもの・ぶどう・キウイ」の違いを考え、説明する。→その説明を共有する。
- ② 「抽象」「具体」「もっと具体」(もちろん、「具体」「抽象」「もっと抽象」でもよい)という関係となるような複数の単語群を考え、問題を作る。→その問題を共有する。
- ③ 「抽象」「具体」「もっと具体」という関係となるような複数の文を読み、その関係を考え、構造を見抜き図式化する。
- ④ 「抽象」「具体」「もっと具体」という関係となるような複数の文を考え、問題を作る。→その問題を共有する。
- ⑤ 「抽象」「具体」「もっと具体」という関係になるような複数の段落のある文章を読み、その関係を考え、構造を見抜き図式化する。
- ⑥ (可能であれば)「抽象」「具体」「もっと具体」という関係になるような複数の段落のある文章を生徒自らによって発見し、あるいは、創作する。

注) この「抽象」「具体」「もっと具体」の構造を授業では「マグロ3段的構造」あるいは「マグロ3段」と呼んでいる。

(3) 次のように考えて授業を構成した

① 具体と抽象を意識させることは、読む力・書く力の基礎となるだろう

濱本純逸(2008)は、「学ぶ力」を育てることの必要を説き、次のように述べる。

社会の発展とともに科学と文明は進展し、学校で教えた知識内容は増大する一方である。学校での学習時間には限りがあり、それをすべて受け入れることはできない。変化していく事態に対応するには自己学習力と方法知を育てることによって、いわゆる「学ぶ力」を育てることが必要である。

これからは、総合学習及び他教科との関連をこれまで以上に考慮した国語科指導が望まれる。全教科の学習に役立ち、社会に出てからも役立つ、全教科で育てるとともに国語科でも育てたい学力は認識と問題解決に働く能力である。それは、例えば、観察したことや思ったことを言葉で言い表わす言語化能力、課題を探究するために情報を収集・分析・選択する能力、価値判断する能力、集めた情報を編集する能力、相手を意識して報告・発表する能力、自己の学習活動を評価する能力、などに細分化できる。(p.338)

話したり、書いたりする表現過程は思考過程でもある。文にするには判断をしなければならない。そのプロセスにおいて判断力が育つのである。談話や文章には論理的展開が必

要であり、その過程で論理的思考力が育つ。各学校段階で育てたい思考力の内容はどのようなものか、それをどのように育てるか。言語習得と関連させた思考力発達の解明と指導方法の開拓が待たれる。

各学校段階に応じて、①比較（対比）、②分類、③名づけ、④類推（比喩）、⑤推論（帰納・演繹）、⑥仮定などの論理的思考力（方法知）を育てたい。（p.343）

これから述べる「具体と抽象を見分ける」の取り組みは、濱本のいう「認識と問題解決に働く能力」を支えるひとつの力をつけるためのものであり、それはまた⑤推論（帰納・演繹）の基礎的な力をつけるものともいえるだろう。

伝えたいことを具体例を用いて説明する、目の前の具体から抽象化された概念を考える、など、読み・書き、そして、さらに言えば認識・思考に大きな影響を与えると考えられる「具体」と「抽象」の概念を意識させ、実際の文章で読み取れるようにし、表現にもつなげさせたい。

ここで、「具体」とは、「例えば…」とくわしく語られるその内容である。また、「抽象」とは「要するに」とまとめて語られるその内容である。

筆者自身の狭い経験から察し、国語科の実践の中で、「くわしくしなさい」「まとめなさい」と言うのは、多く聞かれる言葉であるが、「くわしくする」とはどういうことなのか、「まとめる」とはどういうことなのか、をすっきりさせる指導というのは、あまりないのではないか。

そこで、本実践は、「具体」「抽象」の概念獲得をまず最初の目的とし、さらに「抽象的な事柄に具体で肉付けする力（「具体力」）、「具体的な事柄から、抽象的な事柄を考える力（「抽象力」）を鍛えることも目的とする。

② この実践がベースとなり、他の実践につながる

本実践での「この言葉が具体的に説明されているのはどの部分でしょう」とか「これらをまとめるとどういうふうに言い表されるか」という活動は、すべての文章の読みや書きでおこなうことができるだろう。つまり、この「具体と抽象スペシャル」の実践以降のすべての実践において、「具体」「抽象」という用語を授業で必要に応じ使用することができ、また、そうすることによって、「具体」「抽象」の概念は生徒の中でますます確かなものとなり、「具体力」「抽象力」も増すだろう。つまり、本実践において「具体」「抽象」の概念獲得が完成する、とか、「具体力」「抽象力」が完全につけられる、というのではなく、これから、長い人生において獲得するためのスタートを作る実践と位置づけている。

この「具体と抽象」や次に紹介する「『似てる』の力」（アナロジーの概念を獲得させ、応用する授業）など単元化し授業で扱い理解した内容と用語をその後のさまざまな文章や場面（学活や生活指導なども含め）で登場させ、意識づけと運用能力の強化に努める。

さらに、一つの単元は、別の単元にも、つながっていく。この「具体と抽象」の実践は、「『似てる』の力」の、「一見、具体的には全く違う出来事に見えるが、抽象化すると似た構造をもつ」といった取り組みの基礎的な力となり、つながっていくのである。

(4) 「具体と抽象を見分ける」授業の実際

① 最初、生徒たちの「大きく2つに分ける」は

実践の対象は鳥取大学附属中学校第1学年の生徒である。小学校6年間、「大段落に分ける」「もっと詳しくする」「文章をまとめる」などの取り組みに親しんだ生徒たちであろうし、入学試験もクリアしてきた生徒だが、実際どこまで読めるのだろうか。

「具体」と「抽象」をどれくらい意識できているかはかるため、「春のいぶき」の冒頭5段落を読み、「大きく2つに分けるとどうなるか」を読み取らせた(資料1)。

資料 1	「読める!」自分を作る	組 番 氏 名
問 ()	① 都会暮らしの便利さを犠牲にして、半島の山腹に住むようになってから、ものの見方がすっかり変わってしまった。)
理由	② 例えば、天気予報というテレビやラジオの人気番組がある。が、このごろ私はあんまりそれに頼らない。だいたい、天気は、人の勝手につくった県境なんかを境に変わるわけではない。	
	③ お天気は、もっと自由に小刻みに、よく慣れた自分の「道」を通ってやってくる。家の前の畑を耕しながら溝を見ていると、いつも対岸のほうから降り始める雨のき方にも、ちゃんとくせがある。	
	④ まだ冬枯れの景色の残る近くの山を散歩しても、しょっちゅう風が通る谷筋とか、風がよけているのかと思えるくらい静かな山かげとか、いろんな所があつて、様でない。	
	⑤ 年が明けてから一番に咲く花、たんぼぼも、あたりいぢいめんせいので一度に咲くのではない。ちゃんと山の中の南から北に向かういちばん太い山道に沿って咲き始め、そこからいくつもの細いけもの道のほうにはい上がっていつてから、山じゅうに散る。そうして、その進んでくる速さは、なんとなく私の日々の散歩のリズムに合っている。どうにも自然の意志のようなものを思わずにいらなくなるのだ。	
	()と()の間	
	(烟山博「春のいぶき」『新しい国語2』東京書籍平成2年)	

この冒頭部分の構成は、①段落「ものの見方が変わった」ことに対し、②段落以下、どうか変わったのか、の具体が描かれる。つまり、具体と抽象を意識して「分ける」ことをすれば、①と②の間で分けることになるのである。結果をすべて挙げておく。

- ①と②の間： 7名
- ②と③の間： 14名
- ③と④の間： 121名
- ④と⑤の間： 9名

①と②の間を選んだ生徒が理由としてあげていることは、「②から具体的な例を出し始めているから」「例えば、で話が変わっているから」など。③と④の間が圧倒的に多いが、その理由は「書かれている内容が変わっている。③までは天気、④からはその他の自然」といった「天気」と「花」とか、「天気」と「散歩」などの違いに着目したものであった。

この文章の読み取りにおいて言えば、多くの生徒が「具体例」の違い(よく読めば、①には天気の話は書いてないのだが)で分け、①が「まとめている」ということには気づかなかったということになる。

また、この読み取り直後に単語レベルでの質問を行った。

「ア りんご イ ぶどう ウ くだもの エ キウイ を2つに分けるとどうなるか」

ここでは、くだものが「まとめている」、そのほかは「くわしくしている」という答えも半数ほどは見られたが、「ぶどうは粒がたくさん」「キウイはカタカナ、あとはひらがな」などといった分類法を答えるものも多く見られた。

つまり、「具体」「抽象」といった概念は、すべての生徒に身につけているのではなく、特に文章においてはあまり意識されていない状態だと推察される。

② 読みが苦手・じっとしているのが苦手

4月当初、何人かの生徒が「先生、漢字が苦手だし、イヤです」「読み取りが苦手です」とわざわざ言いに来た。入学式直後、「中学入学は生まれ変わるチャンス」と話した、それに呼応したものと思われる。「先生、以前は苦手だったけど、何とかしたいです」ということだろう。あるいは、「じっと教科書を黙読」といったことに抵抗を感じる生徒もいくらかいるようである。「各自で読もう」という指示が「休憩」とか「好きなことをしてよい、落書きの時間」と聞こえてしまう生徒もいる。そういう生徒にとっても、「ばりばりやるぞ」という生徒にとっても「やる気が育つ・持続する」「学ぶ自分に自信が持てる」ような授業を組みたい。

③ 「具体と抽象」を意識させる

最初に「春のいぶき」をやり、「2つに分けるにはどこから」と発問しっぱなしで（「答えを言う」ことをしないで）、単語レベルの内容「ア りんご イ ぶどう ウ くだもの エ キウイ」を2つに分けるとどうなるか」に移ったことはすでに述べた。

その後の展開を書く。

その後は「単語」から始まり、「短文」「ちょっとした量の文章」と量を変化させる。もちろん、どの量でもすべて「具体と抽象」の観点で分けられるものを用いる。

こういう流れで学習をすすめるのは、いきなり「文章で見分けよう」とするよりも「具体」「抽象」を理解しやすいだろうと考えたからである。簡単そうなことから、少しずつ、複雑さや量を加えていくスモールステップを意識した。

「ぶどう・くだもの」といった単語であれば、「簡単そう」と思えるだろうし、選ぶ単語や短文によって「あれ、なに？なんだか、おもしろそう」という機会が増えれば、さらによい、と考えての実践である。（単語、資料2、3。短文、資料4。段落、資料5）

組 番 氏名	④	③	②	①	おなじ仕組 みの問題 を作つて みよう。	④	③	②	①	II	④	③	②	①	I	資料 2 「読める！自分を作る 基本問題 単語レベル1」 「都会暮らしの……」の文章を二つに分けるために、頭の中を整理したい。そのための基本問題を用意した。次のア、エを二つのグループに分けなさい。	
	ア	ア	ア	ア		ア	ア	ア	ア	ア	ア	ア	ア	ア	ア		ア
	イ	イ	イ	イ		イ	イ	イ	イ	イ	イ	イ	イ	イ	イ		イ
	ウ	ウ	ウ	ウ		ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ	ウ		ウ
	エ	エ	エ	エ		エ	エ	エ	エ	エ	エ	エ	エ	エ	エ		エ

資料 3

「読める」！自分を作る ちよつと応用問題 A組のみんなの作品

- I
- ① ア 日本 イ 韓国 ウ 中国 エ アジア
 - ② ア イギリス イ フランス ウ ヨーロッパ エ イタリア
 - ③ ア チリ イ 南アフリカ ウ ブラジル エ アルゼンチン
 - ④ ア 世界 イ ヨーロッパ ウ アジア エ 南アフリカ
- II
- ① ア にんじん イ ビーマン ウ 野菜 エ キュウリ
 - ② ア 果物 イ りんご ウ いちご エ みかん
 - ③ ア チョコ イ キヤラメル ウ あめ エ お菓子
 - ④ ア 野菜 イ 食べ物 ウ 果物 エ お菓子
- III
- ① ア ハードル イ 百米走 ウ マラソン エ 陸上
 - ② ア バスケ イ 球技 ウ パレー エ テニス
 - ③ ア 水泳 イ クロール ウ 平泳ぎ エ パタフライ
 - ④ ア 球技 イ スポーツ ウ 水泳 エ 陸上
- IV
- ① ア ティンパニー イ シンバル ウ バスドラム エ 打楽器
 - ② ア ピオラ イ 弦楽器 ウ コントラバス エ チェロ
 - ③ ア 弦楽器 イ ファゴット ウ トランペット エ チューバ
 - ④ ア 打楽器 イ 管楽器 ウ 楽器 エ 弦楽器
- V 改
- ① ア ねこ イ いぬ ウ どうぶつ エ うさぎ
 - ② ア かめ イ とり ウ すずめ エ つばめ
 - ③ ア 鱒 イ 鮭 ウ 鯛 エ 魚
 - ④ ア どうぶつ イ とり ウ さかな エ 生きているもの

組 番 氏名

資料 4

「読める」！自分を作る 文レベル

次の各文章のA、Eを二つに分けなさい。

- 1)
- A 鳥取附属中へ入学して約2ヶ月、けっこう成長したと思う。
 - E そうじのとき、先生に言われなくても雑巾がけをして。
 - ウ 部活も体力的にはしんどいけど、たのしんでやっている。
 - E 授業への取り組みもけっこうよいと思っている。
- 2)
- A 北野武監督が世界の監督から選ばれて3分の短編映画を作った。
 - E 松本人志さんも初監督作品「大日本人」をカンヌ映画祭で発表し、評価された。
 - ウ もちろん、宮崎駿監督の知名度は世界的である。
 - E 日本映画界は世界に誇れる監督を生み出している。
- 3)
- A 西表島は諸島の中では、沖縄に次いで大きな島でありながら、最も開発の遅れていた島なのである。
 - E 島のほとんどもが、あまり高くないが山岳で占められ、うっそうとしたジャングルで覆われている。
 - ウ 川は多いが、人の手で修復されたこともなく、絶えず氾濫する。
 - E 終戦まではマリアという病気も多かった。
- 4)
- A 色を組み合わせると、さまざまな効果を生み出すことができる。
 - E 黄色のような明るい色と黒が組み合わさると、はっきりと人目につくようになる。道路標識に黄色と黒とでかいたものがあるのは、そういう効果を利用しているのである。
 - ウ また、赤と緑、だいたいと青などの組み合わせは、おたがい相手を色を強め合うので、あざやかに見える。緑の木立の中に赤い屋根があると、遠くからでもあざやかに見える。

『新編 新しい国語 四年』東京書籍 平成十六年度検定版

さらに、単純に「抽象」と「具体」に分けられるものから、「抽象」と「具体」と「もつと具体」というものへ、複雑さを加えたもの（筆者は「マグロ3段構造」とか「マグロ3段」と呼ぶ）を紹介し、教科書教材等でさらに複雑になったものも「どう書かれているか」読み解く機会を作った。（資料6, 7, 8, 9）

資料 5

「読める！」自分を作る 具体と抽象の関係 段落レベル

① 色は、色合いによって、人にあたえる感じがちがう。わたしたちは、それぞれの色の持つ感じを利用して、色さいを生活の中に生かしている。

② 赤は、見る人を強くしげきし、真っ先に人の目につく色である。それで、ゆう便ポストや消防自動車、火災報知器などは赤くぬってあるし、交番や病院の入り口には、赤い色のランプがつけてある。町の交差点などに立っている信号機では、赤は、「止まれ」をしめす約束の色になっている。

③ 青は、冷たく、すずしい感じがする色で、見る人の心に落ち着きをもたらす。それで、細かい仕事をするための事務づくえや作業台を、うす青くぬることがある。電車の運転室なども、全体がうす青くぬってあることが多い。

④ 黄色は、明るく、広がっていくような感じをあたえる色で、ものをはつきりと目立たせる。それで、子どもたちの通学用のぼうしやかさなどに、黄色を用いることがおおくなっている。

(「新編 新しい国語 四年」東京書籍 平成十六年度検定版)

①～④は小段落に番号をうったものである。
①から④の段落の関係を説明しなさい。

組 番 氏名

資料 6

「読める！」自分を作る

・思考カトレーニング 以前、ある生徒が「読める！」の授業でこんな問題を作りました。あれれ？今まで作ったのと、ちよっと構造が違います。どう違うのか。説明に挑戦しよう。

ア まぐる イ さかな ウ 本まぐる エ いわし

組 番 氏名

「昨日の続き、教科書、〇〇ページを開いて」と言ったとたんに興味を失いそうな生徒も何人か見られる。じっと、静かに教材文を読み、肅々と教師の問いに答え、板書を写す、といった忍耐というか秩序維持が苦手な生徒の比率がやや多いというのも、このような授業形態にしようとした理由の1つである。

さらに、教材を「生徒がそれぞれ作る」という活動も、「単語」に始まり「ちよっとした量の文章」まで行った。興味を維持するという意味でも、学びの力をつけるという意味でも「自分で問題を作り、友達と共有する」という方法が有効だろうと直感してのことである。この活動はやがて「持ち寄り」として筆者自身意味づけをすることになる（詳しくは別の機会に紹介したい）。「生徒自身の作問と共有」という取り組みもこの実践で重要な位置を占めると意識して行った。資料2のようなプリントで作問を促し、集め、資料3のようなプリントで共有した。

資料 7
「読める！」自分を作る マグロ3段

ア 麻婆豆腐 イ 中華料理
ウ 炒飯 エ 五目炒飯

2) ア イタリア料理 イ ピザ
ウ ナポリタン エ スパゲッティ

3) ア 味噌ラーメン イ ラーメン
ウ めん類 エ 塩ラーメン

4) ア 球技 イ 格闘技
ウ 空手 エ スポーツ オ 野球

5) ア 被子植物 イ 裸子植物
ウ 松 エ 桜 オ ひまわり
カ 植物 キ 杉

さ、自分で「マグロ3段」の問題を作ってみよう。

エ ウ イ ア

組
番
氏名

	5	4	3	2	1

資料 8
「読める」自分を作る マグロ3段的文章

次の文章の構造を図にまとめてみよう。

1)

ア 附属中学校へ入学して三ヶ月、けっこう成長したと思う。
イ そうじ、以前の自分に比べたらかなりがんばっている。
ウ 部活も体力的にはしんどいけど、たのしんでやっている。
エ 授業への取り組みも自分としてはよくなったと思っている。
オ 例えば、英語。習った単語はその日のうちに覚えようとノートに練習している。

カ 国語では授業で集中して覚えるので、百五十以上の新しい漢字が書けるようになった。

2)

ア 附属中学校へ入学して三ヶ月、けっこう成長したと思う。
イ そうじ、以前の自分に比べたら、かなりがんばっている。
ウ 先生がいなくても、机を運んでそうじをはじめたようになった。
エ 前はちよつといやがっていたけど、雑巾がけもそんなに嫌じゃない。
オ 部活動も体力的にはしんどいけど、たのしんで続けている。
カ 今まで一度も休まずに部活動をしている。
キ 授業への取り組みも自分としてはよくなった。

学んだ「具体と抽象を見分ける力」をつかって「まとめる」ことも「できる」と実感させた。教科書教材等を用い、「まとめ方」を練習した(資料10)

期末テストでも「具体と抽象でわけるとき、どんな仕組みになっているか」を問うた。授業であるテキストについて習ったことを覚えてそのテキストについての記憶を試されるというテストではなく、授業で学び身につけた力を用いて授業とは別のテキストでもその力が生かせるかが試されるテストを目指した。

資料 9

「読める」自分を作る 読んでみて、どう？

次の文章を読んで、そろそろピンとくる。

1)

附属中学校へ入学して三ヶ月、けっこう成長したと思う。

的にはしんどいけど、たのしんでやっている。授業への取り組みも自分としてはよくなったと思っっている。例えば、英語。習った単語はその日のうちに覚えようとノートに練習している。国語では授業で集中して覚えるので、百五十以上の新しい漢字が書けるようになった。

2)

附属中学校へ入学して三ヶ月、けっこう成長したと思う。

そうじ、以前の自分にくらべたら、かなりがんばっている。先生がいなくても、机を運んでそうじをはじめようになった。前はちよつといやがっていたけど、雑巾がけもそんなに嫌じゃない。部活動も体力的にはしんどいけど、たのしんで続けている。今まで一度も休まずに部活動をしている。授業への取り組みも自分としてはよくなった。

資料 10

「読める」プロジェクト

氏名 ()

ステップ3 「まとめる」と「くわしく」の関係を見抜いて問題を解く
こんな問題ができるようになってきてる！を確かめよう

① 江戸っ子は幼少時代から、「残る物」を購入する場合は三度考えて買え、としつけられた。店に通って買うかどうかを迷い、もし、その間に売れてしまえば縁がないとあきらめるのである。そして、買ったあとは、その物の形がなくなるまで修繕をくり返し、とことん使いきった。収入に比して物の値段がとて高価だった江戸では、衝動買いは最もいさめられるべきことだったのである。

② なべに穴が空けば鋳掛屋に頼んでふさぎ、さらに使えなくなれば古金屋に下げ渡して資源とした。下駄の歯が減ったら歯だけを入れ替え、鼻緒が傷んだら鼻緒をすげ替え、ついに下駄本体が割れたら薪にして燃料とした。また、浴衣であれば、少し古くなったら赤ちゃんのおしめにし、それが古くなったら雑巾に、それもだめになったらさいいて縄や敷物に編んだり、よって鼻緒の芯にしたりした。ここまで使いきり、それがぼろぼろになって果てれば、火にくべる燃料とした。

問 ②の内容を文章中の言葉を使って、三十五字以内でまとめなさい。

(5) 「自分を鍛える」視点と活動

学力の差が著しい。「多くの文章がさっと読め、何が書いてあるか(内容)がさっと分かる」といった理解力・読解力を持つ生徒の人数(割合)は筆者の経験した公立校のそれよりも多い。これらの生徒は、「具体」「抽象」の概念にしても、いくつかのトレーニングで理解でき、問

題も作れる。一方「文章がよく分からない」「今まで国語苦手であり、なんとかしたい」という生徒もある程度いる。こちらに合わせるだけでは、この「さっと読めてしまう」生徒らの充実感が生まれず、授業という場での成長も望めない。

当時、「横向きモードになるな」(「誰かと比べて安易に満足したり、安易に失望するな」というメッセージを学年全体への指導として繰り返したが、その意識は授業の具体的な取り組みでも育てなければならない。国語が得意な人は得意な人なりに、苦手な人は苦手な人なりに、1つの時間で「自分の伸び」が実感できるような授業を作らなければならない。

そのための試みとしても、「自作問題」はある。「自作」において、創意工夫がそれぞれの力において試みられる。例えば、「マグロ3段」と筆者が呼ぶ、「抽象→具体→もっと具体」の構造を作る問題などでは、自分の興味のある事柄(例えば、戦艦であったり、数学の概念であったり)を書き連ねたり、より複雑な問題を作る。そういう「閉じていない、開かれた問い」が脱「横向きモード」を作るのに有効だと考えている。さらに余裕があり、筆者が与えた文章の構造を早速見抜いてしまった生徒は「具体と抽象を見分けるのに適当なテキストを探す」といったことで鍛えられる。「各自が力に応じて取り組む」というのは、なかなか思うようにうまくはいかないが、中に「先生、見つけました。どうでしょう」と小学校の教科書教材からテキストを探してきた生徒もいた。常に教師が与え続けるのではなく、概念を与えたら、その先は生徒自身が問いを作ったり、探したりすることで自ら(あるいは自らの属する集団)の学びの機会を作る、そういう仕組みに少しだけ近づけたのでは、と思う。

また、「黙読スピード測定」や「。読み」では、目指す「速さ」や「正確さ」を各々の力に応じて設定する。例えば、黙読が10秒でできた人は、他者と比べるのではなく、8秒をめざす、というような形で、「自分を鍛える」という視点を育てようとした。

(6) 実践の成果と課題

前期中間テストでの様子では、単語レベルでの具体と抽象の見分けは、全員ができていた。文章では、その難易度にもよるが、600字程度の文章の中では、具体部分と抽象部分を見分けることがほぼできるのも9割程度。「春のいぶき」の冒頭部分も授業で問いかけたまま、答えを授業中に提示せず、中間テストに出したが、ほぼ全員が①と②で分けた。「抽象部分」と「具体部分」に分けるという単純なことはできるようになったようだ。

生徒の言語活動を見ていると、「具体例を挙げる」というのは、比較的やるが、いくつかの「具体例をまとめる」のは難しそうである。この「要するに～(推論する)」という活動を中学3年までまとめた時間としてとっていない。「推論力アップ」の取り組みを今後考えたい。

4 似てるを見抜く・似てるを作る

(1) 「似てるを見抜く・似てるを作る」でとりあえず目指したもの

- ・「似てる」という概念を意識させる。

そのために、

- ・文章やことわざなどを使い「似てる」を探す。
- ・文章やことわざなどを使い「似てる」を作る。

という活動をする。

で、ある程度、

・文章やことわざなどと「似てる」を探したりつくることができるようになる。

欲を言えば、

・「似てる」を探し、作る中で、『『似てる』ってこういうこと』という説明を試みるチャンスがうかがう。

(2) おおよその取り組み

第1次 日常生活での「似てる」

1 日常生活で見つけるさまざまな「似てる」

「写真」(マンホール・おかず・車)

「息子が百貨店で『めめめんたまに乗る』と言った、その場所は」

2 学年通信の「似てる」を見抜き、具体例を考える

第2次 「似てる」トレーニングとしての「ことわざ」

第3次 「似てる」トレーニングとしての文章

(3) 次のように考えて授業を構成した

① なぜ「似てる」を意識させたいか。

新指導要領、国語科改訂の趣旨にはこうある。

国語科については、(略)言語の教育としての立場をいっそう重視し、(略)実生活で生きてはたらき、各教科等の学習の基本ともなる国語の能力を身につけさせること、(略)に重点を置いて内容の改善を図る。

特に、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し、表現する能力、(略)をはぐくむことを重視する。

「実生活で生きてはたらく」「各教科等の学習の基本となる」「言葉を通して的確に理解する」「論理的に思考し、表現する」、これら「能力」を具体的な言語活動を通して育てる方法のひとつとして「似てる」ということを発見させる授業を工夫してみた。

ホリオーク、サガード(1998)はこう述べる。

アナロジーの利用の仕方は多様である。新しいアイデアを生成したり、発明をしたり、戦争と平和についての決定を行ったり、人々とコミュニケーションを行ったりなど、さまざまである。(略)アナロジーを考え出すためには、あるいは、単にアナロジーを理解するときでさえ、一種の心の飛躍を行うことが必要である。(略)ベースとターゲットは、最初は関連がないように見えるが、アナロジーを生成することによってつながりが作られる。(略)アナロジーを利用することの有効性の1つに、自分の考えを遠回しに表現できるということがある。文明について記述した最古の記録を読むと、遠回しの意思伝達を可能にするようなアナロジーがさまざまな形態で登場するのがわかる。比喩、神話、寓話などである。(pp12-14)

未知のもの（ターゲット）を理解しようとする時、私たちは既知のもの（ベース）で置き換える。あるいは、相手に未知のもの（ターゲット）を理解させようとするとき、私たちは相手にとって既知のもの（ベース）で置き換え、説明を試みる。

「似てる」をさがし見つけること、「似てる」を作ること、そして「似てる」を説明できることは思考力として重要である、と筆者は考えている。それらの能力を生徒に意識させ、その力をつけていくことは、「実生活で生きてはたらくこと」「言葉を通して的確に理解すること」など、新指導要領に述べられる国語の目標を達成する1つの有効な方法となるであろう。

国語科では、意識的に、あるいは無意識的にこの「似てる」の力をつけようとしてきた。

例えば、「時計の針がヒゲのようだ」といった明喩、「彼女は僕の太陽だ」といった暗喩に注目する授業。また、詩全体が、「ダチョウ」のことを述べているが、それは「人」を表しているのでは、と読み取らせる授業。小説においても、「流れていくタバコとマッチは何を表していますか」とか「月あかりの下の誰もいない道とは何のことだと思いますか」とかを読み取らせる授業。また、作品全体で「きつねと酸っぱいブドウとは、我々の生活に置き換えるとどういうことか」とか、「侍が大切にし、あるいは粗末にした形」とは、我々の生活に置き換えるとどういうことか、を読み取らせる授業、などである。

それらは、その折々に「比喩」の学習として意識づけられたり、「寓意を読み取る」とか「隠れた主題を読み取る」学習と提示されてきた。

さまざまな形であらわれているものをどこかで1度、『似てる』思考（アナロジー思考・類推思考）である」と意識させることが必要である、と考えた。つまり、「比喩」であれ、「寓意を読み取る」であれ、「似てる」を意識し「似てる」を見抜く・「似てる」を作る力（長いので以下、『似てる』の力」と言う）を使えばよいのだな、と生徒たちが意識できるようにしたいと考えた。

さらに、そのように「似てる」の力を使うことを意識することで、「実生活に生きてはたらく力となるだろうとも考えている。例えば、理科で音や光を「水の作り出す波」に似てることを手がかりに理解しようとしたり、「直面する財政危機」を過去の「世界恐慌」と比較し、相違を検討し、対処の方法を探る、といったこと、あるいは人生の岐路に立ったとき、自分のこれまでの経験や歴史的な事象の中から「似てる」を探し、解決の糸口を探る、など。それらの機会に「似てる」の力を使おう、と意識化できることは、理解や類推や問題解決に有効である。

「具体と抽象」でも述べたが、濱本（2008）のいう育てたい「学ぶ力」

各学校段階に応じて、①比較(対比)、②分類、③名づけ、④類推(比喩)、⑤推論(帰納・演繹)、⑥仮定などの論理的思考力(方法知)を育てたい。(p.343)

の④類推の力をつける取り組みである。

(4) 「似てるを見抜く・似てるを作る」の授業の実際

① 生徒たちに「似てるを意識させる」

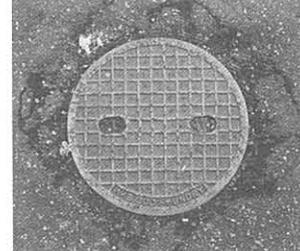
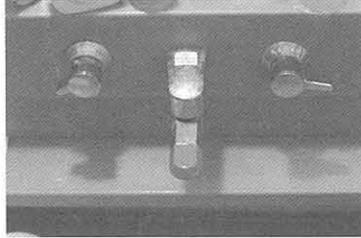
国語科の授業のスタイルとして、教師がテキストを読み込み、適した問いをいくつも考えて授業を展開する、というものがあり、一方、生徒に調べ学習などで、「自主的な活動」で学習を重ねていくというものもある。前者は、「問いに答える力がつく」気がするが、生徒自らがテキストを読み込み、問を作る、といった力はずきがつきやすいように思う。また、後者は、例えば、

「夏目漱石新聞」を図書館の本を書き写して完成させたとして、「活動は活発だった。作品も生まれた。けれど、何の力がついたのでだろう」という感を抱かせるものが多いように筆者には感じられる（良質の学びの生まれる学習もあるだろうが、教師の準備は大変なものだろうとも推測され、筆者はまだ手が出せずにいる）。

これまで取り組んだ「具体と抽象」の授業や本実践「似てる」の授業は、「具体と抽象」「似てる」という概念をくり返し提示し、集中継続して、それらの概念を定着させ、操作できるように授業を組む。それは、将来的に、生徒自らがテキストを読み取れるような（あるいは、生徒自らが構成等を意識してテキストを作れるような）基本的な概念を身につけさせ、「自分でできる」能力を身につけさせたいと願うためである。

本実践「似てるを見抜く・似てるを作る」も「具体・抽象」で得た力を基礎とし（2つの具体的事象を「似てる」と見抜くためには、あるいは「似てる」を説明するためには、抽象化の力が必要であろう）、さらには、「具体と抽象」と同じようにテーマを明確に掲げ、単純なテキストから複雑なテキストへ、あるいは「身近な内容から身近でない内容へ」と扱うテキストを配置することで「似てる」の力に習熟させようと考えた。生徒らが、授業以外でも「これとこれは『似てる』な」などと意識して世界を見るようになれば、と思う。

まず最初に、写真を用いた。ただ、1枚ずつ写真を黒板に貼り、「何？」と訊ねた。そういう「突き放され感」も時には刺激になる。



1枚目の写真しかないとき、おかしはおかしにしか見えなかった者が2枚目3枚目で「顔に見える！」と気づいて、1枚目も見ると、さっきまではおかしにしか見えなかった画像が「顔」として見える。ホリオーク、サガードの言う「一種の心の飛躍」を経験したわけである。

次に以前、学年通信として出していた文章を用いてプリントを作った（資料11）。

これは、授業の1ヶ月ほどまえに配っているのだから、印象に残っている者もいるかもしれない。その生徒にとっては「飛躍」というより「記憶」となってしまうだろうが、思いだし、前半部分とのつながりを考えることで「似てる」を意識することはできるだろうと考えた。

実践を始める当初は「ことわざ」を最初に持ってきて、「ことわざ」に似てる「具体」を考えさせようとも思ったが、それでは少し荷が重い生徒もいるだろうと、「学年通信」で「似てる」を確認してからにした。

「学年通信」のひとつはサッカー用語の「ルックアップ」と「似てる」日常を探す、というもの。もう1つはゴルフのタイガー・ウッズの父と「似てる」と解釈できる日常の場面を探す、というもの（資料12）である。これらは、授業以降、「廊下が騒がしくても、大丈夫。あれ、タイガー・ウッズのお父さんだから」というふうに使って、比喩表現を「慣用化」している。

「学年通信」の後、ことわざ「縁の下の力持ち」と「雨垂れ石を穿つ」の具体例を考え、共通点の多寡などで「似てる度」がありそうなことも考えた。

そして、新聞コラム（資料13）も用いて、「似てる」の力を鍛えようとした。ただ、新聞コ

ラムの空欄を埋めるのは、『似てる』の力」入門期の生徒の多くにとっては難しかったようである。

資料 11

「似てる」 世界と自分をつなげるトレーニング
 文章の内容をつかみ、「似てる」をさがす。
 まずは、読もう。黙読→個人音読→となり稽古→クラス

タイガーウッズとは、PGA(アメリカ合衆国の男子プロゴルフ)で活躍しているプロゴルファー。まだ30代前半ですが、大きな選手権(「メジャー」という)でも数多く優勝しています。ゴルフも他のスポーツと同様集中力が必要。ほんのわずかの動きのミスで、ボールは大きく曲がります。が、ウッズは莫大な賞金がかかった最後のパットでさえ、冷静に入れるのです。

そんな集中力を育てたのがウッズの父です。ウッズが幼いとき、グリーン練習(パットの練習)をしていました。その時、父は横にいて、大声で何か歌ったり、ウッズがパットを打つ直前に「あ！」と叫び声を上げました。「静かにして！」と言ったウッズに父は言いました。「今、パットが入らなかったのは、私のせいかい。私が叫んだくらいで、手をくるわせたおまえのせいじゃないのかい。これから、お前はたくさん緊張する場面に出会う。そのとき、パットが入らないと『あのおじさんがさつきくしゃみをした』とか『カラスが飛んだ』なんて言うのかい。さあ、そんな声に負けない集中力をつけよう。」(一部省略)

「『タイガーウッズの父』に学ぶ(集中力を鍛える)」
 第一学年通信No.26 平成20年5月20日(火)

資料 12

「似てる」 世界と自分をつなげる
 「タイガーウッズの父」と自分をつなげる

自分にとっての「タイガーウッズのお父さん」は？よく考えてみれば、自分にとって「あの人、あのことがタイガーウッズのお父さんの役割を果たすのでは」ということを自分の生活に探してみよう。それが、「つなげる」ってこと

氏名 ()

さらに、定期テストでは岡本薫『日本を滅ぼす教育論議』(講談社新書)から出題した。「具体と抽象」同様、授業と同一文章に関しての記憶のテストでなく、授業で身につけようとした力を別の文章で試す方法を取り、「記憶」のテストではなく、「できる」を確かめるテストにしようとした。

新聞コラムや新書の内容を授業に持ち込むのは、生徒たちにも授業の外、日々触れる文章で「似てる」の文章を探すような気持ちにさせたい、という意図もある。

資料 13

「似てる」&「よくわからないに挑戦」

ある豪華客船が航海中に沈没しつつあった。船長は救命ボートの定員に限りがあるから、女性と子供以外は船に残るよう求めた。米国人には「あなたは英雄になれる」。英国人には「残れば紳士です」。イタリア人には「女性にもてます」。そこで日本人に対しては「() A ()」と聞いたとか。

よく聞くジョークながら、わが同胞の性格をたくみに表現している。大型連休がめぐってくるたびに、このジョークが浮かんできてくる。有給休暇をとれば混雑が避けられるのに、横並びでないと心置きなく休めない。「祝日利用派か」「有給休暇派か」を問われると、祝日派が圧倒する哀しさだ。

「(B)の国」が、いつの間にか世界一の祝日教になっている。日本が十四日間でトップ、二位以下に十日以上のイタリア、オーストラリア、フランス、ドイツが続く。日本はこれに益も正月も数日間とるから、海外駐在員には母国が休んではかりいえるようにみえる。

祝日は横並び休日だから、行楽地はどこも交通渋滞のうえに、ホテルや旅館の宿泊料が上がる。癒やされるはずが、逆に疲れをためて帰ってくる。有給休暇をとる欧米人はバラバラに権利を行使するから、好きな時期に安上がりの旅行が楽しめる道理だ。

日本の有給休暇は米国の十八日間だというが、消化しているのは五割に満たない。長期不況を経験したために、「休暇をとったらポストがなくなる」との不安からますます尻込みする。有給一カ月あまりのフランス、ドイツの消化率は100%だそうだ。

日本の横並び思考は、村の共同作業からくる農耕民族特有の性向らしい。「村」という言葉の由来も、「C」からくるとかで、ジョークの船長は正しい発想のようである。(約700字)「産経抄」産経新聞平成18(2006)年5月4日

(5) 目の前の生徒と「似てるの力」

生徒は、「時計の針がヒゲのようだ」を「直喩である」と理解することはできるし、「どんな表現技法ですか」と尋ねれば、「たとえ」とか「直喩」と答えられる生徒も多い。しかし、「直喩を作ろう」とか「たとえ」で表してみよう、といった意識で日常は生活しているものは少ないだろうと推察する。なぜなら、「ことわざ」や「故事成語」を提示し、「同じような内容が書かれているものをさがせ」と指示しても、すぐに見抜く生徒と、見抜くことができずに迷う生徒とに別れる。「似てる」を探す力あるいは、さらに発展し「似てる」を作る力は、生徒にとってみれば「特に習ったり、鍛えたりするものではなく、生来的にもっているもの」といったものとなっているようだ。

本実践では、まず、複数の写真が「顔に見える」ことや、筆者の息子が「エレベータ」を「めめめんたま」と呼んでいたことといった比較的単純な「似てる」を用い「似てる」の枠組みを作ろうとした。そして、ふだん目に触れている学年通信など、日常の話題や「ことわざ」を用いて、「似てる」の力を鍛えようとした。さらに発展として、『似てる』を学ぶと読めるようになりそう」という予感を育てるために、「似てる」が用いられている説明文等を用いた。

(6) 2年、3年へのつながり方

もちろん、本実践だけで「似てる」の力が過不足なくつけられるはずはない。2年時、3年時にも「似てるの力を使おう」は「具体」や「抽象」同様、用語化し、繰り返し、授業に登場させている。1年時では、準備は少ししたが、授業で扱わなかった古文で書かれた寓話もいくつかあった。それらや、教科書の作品といった、文章量も「似てる」の内容も多く複雑となるテキストへと発展させていった。2年生では『平家物語』那須与一と似てる文学作品を探す活

動。3年生では「現代の悩み」を自分で「説話」を探し引用して答える活動。あるいは、プレゼン演習での「ことわざと自分の具体例」を語る活動などにつながった。

単純から複雑、日常との遠近など、できるだけ幅広く題材を求め、「飛躍の距離」も楽しもう、と授業を構成した。

生徒も、授業を離れた場において、「先生の話、『似てる』を使ってましたね」など、意識している、気づける姿が見られる。

5 「よくわからない」に挑戦 —— 古典入門 ——

(1) 「『よくわからない』に挑戦」でとりあえず目指したもの

- ・「よくわからない」という状況を楽しむきっかけを作る。

そのために、

- ・パズル的問題で「よくわからない」ことをあれこれ考える。
- ・言語的問題で「よくわからない」ことをあれこれ考える。
- ・「読み慣れない言葉」(古典)を読もうとし、あれこれ考える。

欲を言えば、

- ・「よくわからない」を楽しむためには「失敗」も楽しめる、そんな心根を育てたい。そういうことが楽しめる集団を育てたい。

(2) おおよその取り組み

第1次 「よくわからない」に挑戦の意識づけ

1 「よくわからない」に挑戦イントロ

パズル的問題 パズル的問題の提示と、生徒の作問・共有

言語的問題の提示「よいたんぼうがえんたこいてずだいおうじょうした」の訳
先祖をイメージ

第2次 古典版「よくわからない」に挑戦

1 「誰の手紙でしょう」(『竹取物語』より)

プリント1～5で誰の手紙か推理。

プリントに出てくる言葉を別のテキストを参考に推理

ついでに、「いろいろなテーマで『よくわからない』に挑戦」(「さかきの造」か「さぬきの造」か)

ついでに2、「ゐ」と「ゑ」の昔の発音を推理する

2 「誰」の話か推理する 浅井了意『浮世物語』より

第3次 漢文版「よくわからない」に挑戦

1 日本人の知恵 訓点に慣れる(問いを解く・問いを作る・問いを共有する)

2 「五十歩百歩」を訓点をもとに書き下す。

3 「五十歩百歩」の書き下し文を「読み」し、おおよその意味を推理する。

4 「蛇足」を訓点をもとに書き下す。

5 「蛇足」の書き下し文を「読み」し、おおよその意味を推理する。

6 「五十歩百歩」を「似てる」の力で読む。

(3) 次のように考えて授業を構成した

① なぜ『よくわからないこと』に挑戦」とわざわざことわるのか

直感であり、理論的根拠を持っていないが（探せばあるかもしれない）、「よくわからない」ことを楽しむ生徒は伸びる。知的能力が高い。「よくわからない」ことを恐れる生徒はどこかで頭打ちになる。ひょっとすると、これは「知的能力」とは「『わからないこと』を楽しむこと」と同意なのかもしれない、とすると根拠などというより、単なる同語反復なのかもしれない。

「教室」を「教室」として機能させたい。「よくわからない！」「それは『わかる』楽しみの入り口！」と楽しめる場を作りたい。わかったふりしてうつむいたり、わかるわけないさと逃げたりしない、そういう場を作りたい……と、この単元のテーマを決めたような記憶がある。

「1問1答」のすがすがしさをなく、どこに糸口があるかも最初はわからないけど、だんだんわかってくる、ような体験を少しでも持たせたい、と考えた。

② パズル的问题で「わからないこと」に挑戦する枠組みを作る

「テレビでやってたけど」と「S・M・□・W・T・□・S、さて、□の中に適当なローマ字を入れて。根拠もいってね」とスタートした。

これは、「頭文字」と気づき、「7個」と気づくことで、ひらめきに近づく。曜日の英語表記の頭文字を並べたものである。「7個に着目」などというヒントをもとに、自分の中の「7個」をあれこれ引っ張り出し、組み合わせ、積み上げようとしては崩す、といったことを繰り返す、ひらめきに近づける。そういう「問いに対するふるまい」を経験させたいと考えた。

③ パズル的问题から言語的问题へ

黒板に「よいたんぼうがえんたこいてずだいおうじょうした」と書く。実はこれは鳥取、気高地方の方言である。何となく聞き知った者の意見や「漢字に書くと」などヒントを与えることで「酔いたん坊（酔っ払い）」が「えんたこいて（動かなくなつて）」「ずだい（とても）」「往生した（大変だった）」にたどり着く。辞書を使って「わかる」のも学習だが、辞書を使わず、手持ちの知識のやりくりで正解に近づく練習である。

そして、古典学習。次のようなプリントを提示する（資料 14）。

このプリントの中心の問いは「誰の手紙ですか」というものである。この文章を読み、そこに埋め込まれたヒントを拾い、生徒各自の知識と重ねると「誰の手紙」か、わかる（はず）。

その「埋め込まれたヒント」を拾い集めようとしたり、自分の知識を総動員する経験を繰り返して、「よくわからない問い」とのつきあい方を身につけさせたい。

だから、「語の説明」などは極力省く。「読めばわかる（はず）」のものを拾わせる。取り組みとして次の2つの指示をする。

取り組み1 漢字に読み仮名をふろう。読めない漢字も予想を立てよう。

取り組み2 みんなが小学校で習ったよみかたをしない「かな」があります。探して、どう読むか、考えよう。

そして、

漢字や仮名の読みが分かったら、声に出して、読み慣れよう。慣れることでわかりやすくなっていく。

と指示するだけである。

資料 14

「よくわからない」ことに向かう
古典スペシャル「昔の人の言葉入門」

取り組み1 漢字に読み仮名をふるう。読めない漢字も予想を立てよう。

取り組み2 みんなが小学校で習ったよみかたをしない「かな」があります。探して、どう読むか、考えよう。

この国に生まれぬるとなれば、嘆かせ奉らぬ程まで侍らむ。過ぎ別れぬること、かへすがへす本意なくこそ覚え侍れ。脱ぎ置く衣を形見と見給へ。(a)の出でたらむ夜は、見おこせ給へ。見捨て奉りてまかる空よりも、落ちぬべき心地する。

漢字や仮名の読みが分かったら、声に出して、読み慣れよう。慣れることでわかりやすくなっていく。

資料 15

「よくわからない」ことに向かう
古典スペシャル「昔の人の言葉入門」2

「(略)おのが身は、この国の人にもあらず。(b)の都の人なり。それをなむ、昔の契()ありけるによりなむ、この世界にはまうで来たりける。今は帰るべきになりければ、この月の十五日に、かの本の国より、迎へに人々まうで来むず。(略)」

誰？

読み取りヒント

- ① 「契」って読める？漢字二字の熟語にすると？
- ② 「まうで(まうづ)」って現代語にも残っています。

「よくわからない」ものをしばらく「よくわからない」ままで、手のひらで転がしてみる、といった感じの時間を持たせたい。そのために、「。読み」で何度も読ませ、「口慣れ」「耳慣れ」させる。その過程で「かへすがへす」は「返す返す」だろうと自分の語彙とくっつけ、な

なんとなく意味がわかるようになるのでは、なりやすいのでは、と考える。「よくわからないこと」に接するとき、「すぐ解答を探してみる」という態度ではなく、何度も眺め、自分の知識の中に何か役立ちそうなものはないか、と訊ねる。そういう態度を育てたいと思う。

さらに、ヒントとして次のプリントを与える（資料 15）。

「誰の手紙か」を探ろうとして、古文を読み、自分の言葉につなげ、推理する。そして、さらにヒントを得ようと、次の古文を読む。そういう繰り返しで、古文にも慣れ、ざくつと読んで文意を推理することにも習熟する、という寸法である。

1枚目のプリントを理解するために2枚目のプリントを読み込み、2枚目のプリントを理解するために、3枚目のプリントを読む。そういう繰り返しのどこかで「手紙の書き手」はかぐや姫と気づく。かぐや姫と気づいて振り返ると、今までのプリントでよく分からなかったところもわかり始める、そういう経験にしたいのである。

「おかずの写真」1枚見ただけでは「顔」に見えなかったが、いくつか見た後だと、「顔」が浮かぶのと構造的には似ているだろう。「わからない」から「わかった」へ。1度わかると、溯って、ドミノのように、今までわからなかったことが読み解ける、という経験であろう。

この『『よくわからない』に挑戦』の古典編では、「竹取物語」と「浮世物語」を使った。

「浮世物語」でも、1枚目のプリント（資料16）では「何について書かれた文章か」を問い、大きなヒントになりそうなところも（c）として空欄にしている。次に配るプリントでは（c）は埋められている。「竹取物語」同様、1枚目をわかろうとするために、2枚目がヒントとなる、という構造である。いずれのプリントも「読み」（古典の場合は「読み（てんまるよみ）」）で繰り返し読む。繰り返し読めば、読み慣れる。読み慣れば、自分の知識とも繋げやすくなるだろう。そういう経験を繰り返すと、古文に対する推理力や「わからない」に対する接し方も鍛えられるのでは、と考えた。

また、漢文編では、訓点のルールを教え、それに習熟するために、生徒各自で問いを作り、隣同士で問題を出し合い、解説しあう場を設けた（資料 17）。

<p>資料 16 「よくわからない」に挑戦 古文編</p> <p>とりあえず、本文を読みまくり、文章になじもう。</p> <p>今はむかし、(A)のほとりに(B)のあまた集りていふやう、「あはれ生きとし生けるものの中に、人ほどうらやましきものはなし。」</p> <p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">(いかにもして人のごとく立ちて行くならば良かるべし。</p> <p>いざや観音に願をかけて、立つことをいのらん」とて、観音堂にまありて、「願はくはわれらをあはれみ給ひ、せめて(B)の身なりとも、人のごとくに立ちて行くやうに守らせ給へ」といのりける。まことの心ざしをあはれとおぼしめしけん、そのままの足にて立ちあがりけり。「所願成就したり」と、よろこびて(A)に帰り、「さらばつれだちて歩いて見ん」とて、陸に立ちならび、後足にて立ちて行けば、目が後になりて一足も向へ行かれず。先も見えねば危さ言ふばかりなし。「これにては何の用にも立たず。ただ元のごとく遣はせて給はれ」と祈りなほし侍りといへり。 (江戸時代の作品 浅井了意『浮世物語』による)</p>
--

中国語を身近にするために施した日本人の工夫「訓点」。その「訓点」に慣れるため、「矛盾」「五十歩百歩」「蛇足」を用いた。意味の解説は極力少なくし、「、。読み」を繰り返した。「読み慣れる」ことで、生徒自身が推理しやすさせるためである(資料 18, 19, 20)。

資料17
「学んだこと」を「使えること」へ
漢文(中国語)訓点トレーニング 3

① Aレ Bレ C Dレ E
② Aレ B C = D Eレ
③ Aレ Bレ C = D Eレ
④ A = B Cレ D E
⑤ A = B Cレ D Eレ E

自分で問いを作ってみよう。

① A B C D E F G
② A B C D E F G

友達の問題を写して解いてみよう。

① A B C D E F G
② A B C D E F G

資料 18
訓読点にしたがって、書き下し文を書いてみる

(原文はこんな感じ)

楚人有鬻盾与矛者。誉之曰吾盾之坚、莫能陷也。又誉其矛曰、吾矛之利、於物无不陷也。或曰、以子之矛、陷子之盾、何如。其人弗能应也。

(で、日本の学者が「読み仮名」と「返り点」を打ちました)
書き下し文にしてみよう。(ゴシック体はひらがなにすると日本語っぽくなる)

① 誉^ほメ^テレ^之曰^{ハク}、
② 「吾^わ盾^{がた}之^の坚^{かた}、莫^な能^キ陷^{よク}也^ト。」ト
③ 又^{また}誉^ほメ^テレ^二其^そ矛^の曰^{ハク}、
④ 「吾^わ矛^が之^の利^りナル、於^おレ^テ物^{もの}無^なレ^不レ^レ陷^{とほ}也^ト。」ト
⑤ 或^{ある}ル^{ヒト}曰^{ハク}、
⑦ 「以^もツ^テレ^二子^し之^の矛^こ、陷^{とほ}レ^二子^の之^の盾^{たて}、何^い如^{かん}。」ト
⑧ 其^そ人^{ひと}弗^あレ^能レ^レ应^{こた}也^{フルコト}ト。

資料 19

訓読点にしたがって、書き下し文を書いてみる

お気づきのことと思いますが、原文の一文目（「楚人有鬻盾与矛者」）がまだ書き下し文にされていません。実は、返り点が。超中学レベルなのです。でも、一、二点の原理がわかっているれば、できます。おめでとう。

楚人^{そひと}ニ有^あ下^{ひさ}リ鬻^{たて}グ盾^とト与^{ほこ}矛^{もの}者^{もの}上[。]。

書き下し文仮説1

書き下し文仮説2

書き下し文仮説3

ヒント1 上下点のコマンドを推理して書いてみよう。

ヒント2 まず手始めに（ ）でやるとわかりやすいかも。

注) 資料19について。訓点の上下点はいわゆる「中学で教えるべきこと」ではない。けれど、「『よくわからない』に挑戦」という目的のもとではもったいない。既知の「一两点」を応用すれば、やり方が導かれる。そういう思考力をつけるために活用したい。

資料 20

中国語入門スペシャル 「矛盾」の読み練習プリント

「盾と矛」のまとめ

『韓非子』より

① 楚人^{そひと}に盾^{たて}と矛^{ほこ}とを鬻^{ひさ}ぐ者^{もの}あり。

② これを褒^ほめてはいはく、「吾^{わが}が盾^{たて}の堅^{かた}きこと、よく陷^{とほ}すものなきなり」と。

③ また、その矛^{ほこ}を褒^ほめてはいはく、「吾^{わが}が矛^{ほこ}の利^りなる、物^{もの}において陷^{とほ}さざるなきなり」と。

④ ある人^{ひと}いはく、「子^しの矛^{ほこ}をもつて、子^しの盾^{たて}を陷^{とほ}さば、いかん」と。⑤ その人^{ひと}応^{ひとこた}ふることあたはざりき。

「漢文調」と言われるリズムの文章を楽しもう。

注) 資料20。このプリントを見て、「、。読み」練習を繰り返し、読み慣れる。

その中で、「似てる」の力も意識させる場面も作った(資料21)。

寓意は類推力を要求する。せっかくなので、孟子が伝えたかったことは何か、と問うた。

このやり方が2年時での「論語を日常で説明する」という活動や、3年時での「古典でお悩み相談」といった活動に繋がっていく。1年時にはぼんやりとした「やりたいこと」のイメージはあったが、明確ではなかった。それがしだいに明確な取り組みとして現れてくる。

カリキュラムはやりながら現れてくるのである。

資料 21

「似てる」世界と自分をつなげる 「五十歩百歩」
漢文「五十歩百歩」とは、孟子が「伝えたいこと」をたとえて表現したものです。

知恵のある者(孟子)は、王様の質問にたとえを使って遠回りに答えている。「王様」「隣の王様」「民(そこで暮らす人々)」の言葉を使って、はっきりとした答え方に直しなさい。

氏名(

)

V まとめ —— 実践の特徴と課題 ——

自分で学ぶ生徒を育てたい。それは、当然、「自習が上手な生徒」と言った意味ではない。「自分の可能性を広げようと思える、動ける、躓いても、また動ける」といった生徒である。そして、「できたこと」をよろこび、「できなかったこと」も楽しめる。そういう生徒である。

そして、「目の前の生徒に対応した実践づくり」を大事にしたいとも考える。生徒はさまざまであり、また刻々と変わる。実践を通して変わる生徒に対し、実践内容もまた応じて変化させる。授業作りとはそういう営みであると考え。意欲が弱っている生徒にはちょっと過保護にやることも必要だろうし、やる気まんまんの生徒へは「突き放した」くらいがちょうどいい。

以下、いくつか、本稿をまとめながら、「特徴かも」と思ったものを挙げておく。

1 ちょっとした負荷を最初に —— 「よくわからない」に挑戦させる ——

漢字学習で述べたが、漢字問題は、まず「問い」から始まる。「しこうさくご」と音声で問い、生徒はそれを書き付けようと思う。「見たことある！」とか「『しこう』は書けた。『さくご』って」などとちょっと考えている。そういう「ちょっと悩む」のがよいと思う。テレビ(日本テレビ系「世界一受けたい授業」)で茂木健一郎氏(脳科学者。ソニーコンピュータサイエンス研究所シニアリサーチャー、東京工業大学大学院連携教授)が「なやんでいるときも脳が活発に動いているんです」とよく言っているがそういう状態に近いのでは、と思う。これを知識伝達的に黒板に「試行錯誤」と書き、「写せ。20回」ってやってしまうと、「どうだったっけ」という脳の動きは期待できない。「思い出した!」といった感動という快感もない。

まずは「ちょっとした負荷を最初に」与えたい、と思っている。

とあって、他の実践も見てみる。

例えば、「具体と抽象」では、「春のいぶき」の冒頭を提示し、何度か音読の後、「2つにわ

けて」と指示する。「具体とはこういうこと」とかの説明はしない。何度か音読して「わかった」と思ったはずの文章が自信を持って分けられない。そういう「なんで！」と思うような機会を作りたい、と思っている。

「似てる」にしても、「これから比喻とか類推をやります」とは言わない。まずは、写真を3つ並べるだけである。

『『よくわからない』に挑戦』は標題がそのままである。『『よくわからない』をあれこれ考えるのがおもしろいのだ』と繰り返し伝える。そういう中で、古文を何度か音読の後、「この手紙はだれのもの」と訊ねる。漢文にしても、まずは、「楚人有鬻盾与矛者。誉之曰吾盾之坚，莫能陷也。……」と提示し、「どうしましょう」と問う。そうやって、「よくわからない」を1度確認しておいたほうが、かつての日本人が「よくわからない」ことに接した時、ひねり出したと思われる知恵「訓読点」を、より「すばらしい」と思えるだろう。

筆者の授業の基本形に「ちょっとした負荷をまず最初に」があるように思う。

2 スモールステップと手応え

「ちょっとした負荷をまず最初に」与えた後は、けっこうスモールステップを重視する。

結論を言えば、「できるだけ、答えを伝達したくない」のである。テレビのクイズでも茂木健一郎氏（前出）の「アハピクチャ」でも、「まだ、答え言わないで！」と思う。あの感じを大事にしたい。答えを聞いてしまったら、せっかく働こうと思っている脳が止まってしまう気がする。けれど、ただほったらかしだと、「考える時間」＝「休憩」と思う生徒もでないともかぎらないので、ちょっとしたヒント（考えるきっかけ）は状況に応じて出す。

例えば、「具体と抽象」では、「春のいぶき」を2つにわけるといふ負荷に対し、「具体はこう」「抽象はこう」と言葉で説明するのではなく、単語・短文・短めの文章（600字程度）を複数用いて、「何度も見抜こうとするうちになんとかわかってきたし、見分けられるようになってきた」となるように実践を作る。当然、授業自体の目的、教師としての筆者の目的は「具体と抽象の概念を知り、理解し、目の前の文章からそれを見分けたり、具体と抽象を意識した文章が書けるようになる」といったところだが、生徒にとっては最初の段階では、「春のいぶきを2つにわけよう」「そのためのヒント、単語を2つにわけよう」などと具体的な目標の下、具体的な活動を続ける。「具体って何ですか」などと言語化は最初にはあまりやらない。やがて、できるようになると、実感を伴った言語化ができるだろうと考える。

実感として「できる！」を獲得するためのスモールステップである。

「できる！」ために「過保護」と思われることも時にはする。生徒の反応を見て、「もう少しわかっていない」というとき、かなり簡単なものも、そういう困っている生徒のために作る。

例えば、「具体と抽象を見分ける」の授業、資料8と資料9である。

それまで、ア、イ、ウ……と箇条書きにしている文を、抽象、具体、さらに具体などと分けた。が、それが「1連の文」つまり「普通の文章」に繋がる、とピンと来ていない者もいるため、資料8の箇条書きをそっくりそのまま資料9として「普通の文章」化して配った。「普通の文章」を「具体」とか「抽象」にわけようとする力をつけているのだ、ということの念押しである。

3 繰り返しのためのたくさんのテキスト

大村はま(2004)は「わかっていると言えないこともあります」と述べる。「わかっていることがそのとおりに出せる、あるいは書けるというのは(pp50-51)容易ならざることです。わかる力と表す力は別のものです」。

安易に「わかりましたか」と尋ねるのではなく「わかった」と自覚できるプリントを多く作る。つまり、「具体と抽象を見分ける」の授業で言えば、ある単語なり、文章なりで「習得した」と思われる力を他の単語なり、文章なりで試す。「ここでもできるので、確かに習得した」と思えるようにしていく。また、そこで使う短めの文章は教科書だけでなく、新聞や書籍等からも集める。「いろいろな文章でも、できる」と感じ取らせ、自信に繋げる。いろいろな文章を提示するのは、語彙や話題の習得としても効果がありそうであり、また、話題が変わることによって生徒が活動に飽きない、ということも効果として挙げられるだろう。

体育科で「跳び箱を跳べた」。「今の、まぐれかも」ともう1度跳ぶ。試行錯誤の繰り返しで「跳べる」と自信ができ、繰り返すことで「跳び方」が身体化される。さらに、「じゃ、段を上げよう」といっそう難易度の高いものに挑戦するチャンスが与えられる。

国語科でも「できる!もう1回」とか「ちょっとランクアップ」という感覚を作りたい。

わずかな個人的経験をもとに推し量って申し訳ないが、多くの国語科の授業においては、教科書順に教材が扱われ、「説明的な文章」のときに、「くわしくしなさい」「まとめると、どう?」といった活動が現れるのではないか。そこでの活動が次の「くわしくしなさい」「まとめると、どう?」という活動に直接つながり、連続性を生徒自身が感じられる、という場面が少ないのではないか。教科書では、「説明的な文章」が多くて2つならび、そのあとに、語彙の指導や、「文学的な文章」につながっていく、というふうになっている。「具体」「抽象」の概念獲得をまとめて、単語から短文・文章へとスモールステップと繰り返しを作るチャンスは、そこでは乏しい。要するに、「今やっていることが、次に役立つ」とか「他で通用する」と実感することが少ないように思われるのだ。

だからこそ、この「繰り返し」と「積み上げ」の取り組みは大事にしたい。ただ、時間(週3時間)という限られた中でのやりくりは簡単ではない。

4 生徒が自分で問題を作る

例えば、「具体と抽象を見分ける」授業では、単語や単文などを「具体と抽象に分ける」問題を、できるだけ、各自で作る。その問題を集め、筆者がプリント化し、次時に配布する。たくさん問題に取り組み、先に述べたように、「できた!次に挑戦」ができるし、さらには、隣の友達の考えや世界観を知る機会を得ることなどクラス作りのねらいもある。

「問題を作る」ということは、その内容の理解が必要であろう。「理解」が要領よく言語化されなくても、「理解し、問題が作れる」といった場合もあるようである。この「問題を作る」によって、「理解している」をはかることができる。

例えば、「具体と抽象」で(資料2)、次のような問題をまず「分けなさい」と指示する。

- ① ア りんご イ ぶどう ウ くだもの エ キウイ
- ② ア はくさい イ やさい ウ ちんげんさい エ にんじん
- ③ ア こくもつ イ むぎ ウ こめ エ とうもろこし
- ④ ア くだもの イ しょくぶつ ウ こくもつ エ やさい

そして、「同じ仕組みの問題を作ってみよう」という指示と記入欄を添えておく。

これだけの指示で、この④に①②③の「抽象」と「それらのさらに抽象」の単語を入れる者が出てくる。この生徒らは「抽象」と「具体」「さらに具体」という筆者がこの活動の後に「マグロ3段」と提示する概念をすでに理解している、ということがわかる。

例えば、次の問題は生徒が作ったものである。

- ① ア ティンパニー イ シンバル ウ バスドラム エ 打楽器
- ② ア ビオラ イ 弦楽器 ウ コントラバス エ チェロ
- ③ ア 管楽器 イ ファゴット ウ トランペット エ チューバ
- ④ ア 打楽器 イ 管楽器 ウ 楽器 エ 弦楽器

「問題を作る」こと自体に理解を促す作用もあるだろうと想像される。「具体と抽象ってどういう関係か」「それを具体的に説明するとどうなるか」といったメタ認知を促すきっかけとなるように思う。

これらを含めた、「みんなが作った問題」をプリントとして生徒が解くことで、「自分はまったく気づかなかったが、そういうのがわかる人もいる、すごい」と、「わかる」の奥深さを知る機会にもなるだろう。また、「まだこの生徒はモヤモヤしている」といったことも教師にある程度伝わり、評価の機会となる。もちろん、何度も多く問題を解き、同じ思考法を積み上げることで、「具体と抽象」についての「概念」が身につくやすくなるだろう、と考える。

また、こんな作問においても、「船」のことを書く、「スポーツ」のことを書く、など、生徒各々の興味関心が現れる。それが他の生徒にとって、少なからず興味を促す。同じ教室で過ごしても、そういう情報をやりとりする機会はそう多くはないように思う。

他者への興味を育てることや、他者へ伝える楽しみを知ることと、コミュニケーション能力を生徒が自ら育てることは、相互関係があろう。他者への興味や、他者へ伝える楽しみを育てる活動は、コミュニケーション能力を育てることを期待される国語科として大切である。「生徒自身が作った問題」をプリント化などで共有することは、そうした効果もあるように思う。

この生徒たちが、後に（2年後半）、プレゼン演習をできた理由のひとつに、こうした「自分で作った作品」を出し合う経験をしたことも挙げられるだろう。

5 実践計画（カリキュラム）は日々書き換えられる

生徒の取り組みや表情、書いてくる内容などから、次の時間の実践は決められていく。「わかる」「できる」ことをめざし、プリントを中心とした授業を展開する。当然ながら、「思ったよりも理解していない」とか「思った以上に早く理解した」など、目論見と違う反応を生徒がする場合もある。あるいは、「暑さが続いて、厳しい！」ということだって、なくはない。そういうとき、準備していたプリントと違う内容にしたり、順序を変えるなど、対応する。

例えば、意味論で「抽象のハシゴ」と呼ばれる概念（S・I・ハヤカワ（1985））を、単純化し、「抽象」「具体」「もっと具体」という3段階として教えるとき、筆者はその概念を「マグロ3段」と呼ぶが、それは、以前の生徒が作った問題を受けてのことである（資料 6）。単純な「具体と抽象」を見分ける問いを作らせる場面で、「抽象、具体、もっと具体」の構造の問いを作ってしまったのである。このように、生徒が作った問題には誤答も当然含まれるが、そこから学ぶべきことはあり、それに対応し、このように「それは大事な概念」と顕彰して名をつけることもあれば、また、誤答に対応したプリントなど、活動を新たに作ることもある。

6 2, 3年へのつながり方

これまでに述べたように、例えば、「具体」と「抽象」「似てる(類推)」といった概念は、1年生のこれらの授業の後には授業の中で一般的な用語として使っている。1年のわずかの授業数だけで、「具体と抽象を見分けられる」とか「上手にまとめられる(抽象化できる)」ようになるものではない。第1学年で「漢文」をやる中、『似てる』を考えよう」といった発問をしているように(資料 21)、2年3年でも折々の文章等で、繰り返し用語を提示し、活用を求める。

「生徒が作問を出し合う」というやり方は第2学年では、「自分で世界から選んだ100問自作プリント」や「四字熟語10個選ぶ」といった活動に繋がる。

次第に、「持ち寄り」という概念で筆者自身が捉えるようになる。

「持ち寄り」の機会を増やし、みんなでアイデアを出し合う。生徒が自ら問題を作ると「問題をやる機会が多くなる」とか「メタ認知できる」といった利点だけでなく、「持ち寄る」経験をとおし、「持ち寄りを楽しむ」作法を学んでいる、とも言えるだろう。1年の時、プリントの端に「みんなも問題を作ろう」と書き込むやり方が、少しずつ形を変え、規模を変え、意義を得て、練られているように思う。

そうやって他者のアイデアに興味を持ったり、自分のアイデアを伝える楽しさは、2年、そして3年での「プレゼン演習」にもつながっている。

「プレゼン演習」は2年の後期から始めることができた。

1年の段階では、「ひやかし」や「集中力不足で聞けない生徒」などが想像されたため、見送った。が、授業での楽しみ方が身につき、他者への信頼も少しずつ増した、と判断し、おそるおそる始めた。2年3年と、全員がローテーションで発表し、それも16周ほど行っている。

そのプレゼンでも「具体と抽象」「似てる」あるいは「対比」など、「語り方」を学ぶ機会とし、友達の優れた作品を聞くことや、自分で悩むことで、経験を積んでいる。

もちろん、「ちょっとした負荷を最初に」受け、それを楽しんで克服する作法も、2, 3年でも繰り返し身につけさせようとしている。「附属中生」というプライドからか、失敗を恐れる生徒もいるが、「知らない」とか「わからない」も、けっこう授業の中で聞かれるようになった。プレゼンを聞き合う経験などが、「知らない」を言える関係を作っているようである。

2年時、3年時(平成21年度、22年度)の取り組みについては別の機会に報告したい。

7 教育実習について

最後に、教育実習についても述べておく。

附属校は教育実習を受け入れる。もちろん、実習生の免許取得のためであるが、できるなら、目の前の中学生のためになる営みともしたい。

筆者は、筆者の立てたカリキュラムの1部をなぞらせるのではなく、「あなたが値打ちがある、ということを選び、生徒に伝え、生徒に経験させてください」という単純なお願いをしている。

平成20年度は、「草野心平の詩」を選ぶ実習生もいれば、自分の好きなパンクロックの歌詞のよさをどう伝えるか腐心する実習生や、旅の写真を用いてストーリーを作らせる実習生などもいて、筆者からのお願いに各々応えようとしてくれた。巧拙はどうあれ、「この内容をや

りたい」「伝えたい」というのは、生徒に少しは伝わったのではないかと感じた。

また、授業見学に来てくれた実習生諸君にはできるだけ「1分間スピーチ」をしてもらい、自己紹介やふるさと自慢などお願いしている。それらで生徒が「聞くおもしろさ」を繰り返し経験したということも、後に「プレゼン演習」が可能になった理由のひとつと理解している。実習生は、進路選択、海外旅行、バイト、受験、恋愛など多彩な経験をしている。生徒は、そういう経験の「持ち寄り」に面白さを感じ、「他者の話を聞く」ことへの興味を育てたのだろう。また、実習生の語りを繰り返し聞くことで語りの枠組みを学んだとも言えるかもしれない。

生徒が、「出会う人」それぞれからいろいろなものを受け取る。「出会う人」を「満員電車の中で感じるような邪魔な存在」ではなく「一緒に歩み、与え与えられる関係」と思える。そういう学びの機会として「教育実習」を考えたい。もちろん、教師と生徒、生徒と生徒の関係も同様と考えている。

齋藤 隆彦（鳥取大学附属中学校）

謝辞

生徒へ、「負荷を楽しむ」であるとか、「失敗を楽しむ」といったことを繰り返し伝えていきます。『『持ち寄り』を楽しもう』とも言っています。研究紀要という場において、私も「負荷を楽しむ」「失敗を楽しむ」「持ち寄り」ことは意義深い、と考えました。

この機会を与えてくださった「鳥取大学」および「鳥取大学 大学教育支援機構教育センター」関係諸氏に、感謝いたします。

3年生受け持ちの12月、1月。特に1月。時間を絞り出し、準備室に籠もる齋藤。その間に、粛々と受験体制を整えてくれた徳高学年主任、学年スタッフ。国語科的アドバイス他で支えてくれる松岡副校長はじめ国語科スタッフ。地域学部 小笠原 拓先生。ありがとうございます。吉田勝雄さん（米子市立後藤ヶ丘中学校）タイトルやキーワードの欧文訳のアドバイス、助かりました。ありがとうございます。

「どんどん書こう」と背中を押してくださる同志社女子大、松崎正治先生。この紀要を書くか、迷った時、「書くべき」とはっきりと道筋を教えていただき、私にアドバイスを続けてくださる濱本純逸先生、感謝申し上げます。

もちろん、すきあれば部屋で仕事し、職場からの帰りも日々遅い私を「夫」として「父」として「息子」として支えてくれる家族、そして、さまざまに「持ち寄り」刺激を与えあった平成20年度入学の生徒諸君にも感謝します。ありがとう。

文献

濱本 純逸（2008）『国語科教育の未来へ－国語科・日本語科・言語科－』（溪水社）

ホリオーク・サガード（1998）『アナロジーの力 認知科学の新しい探究』（新曜社）

大村 はま（2004）『灯し続けることば』（小学館）

S・I・ハヤカワ（1985）『思考と行動における言語 原書第4版』（大久保忠利訳 岩波書店）

『中学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省 平成20年）