

クリエイティブ・リーディングの授業構想論

谷本寛文

Abstract.

This study aims to foster students' logical thinking, judgment, and expressiveness — especially to develop a teaching unit for logical expressiveness with which they can explore their own ideas and express themselves logically based on firm grounds by using reading instruction through creative reading being in terms of an expressive person.

The research so far has verified that reading instruction through critical reading, or reading while scrutinizing and evaluating a target text, plays an important role in fostering the three abilities of students mentioned above. Moreover, it is thought necessary to develop a teaching unit relating creative thinking in terms of the reader as an expressive person, based on the keyword of the writer's intention, with writing, in order for students to overcome the problem that they can read but cannot write and to foster their logical expressiveness.

Reading in terms of the writer's intention means standing in his or her position. It also means to improve students' own expressiveness through reading with a consciousness of them expressing themselves. It is thought extremely important to develop a lesson to develop the independent reader who can deduce the writer's logic from a causal relationship and can offer a constructive alternative when there is a problem while scrutinizing and evaluating the target text, as well as to foster their basic reading comprehension to precisely read what is written and how it is written.

I 研究の目的

本研究は、表現者の観点からみたクリエイティブ・

リーディングによる読解指導を行うことで、論理的な思考力・判断力・表現力を育成し、特に、問題解決に向けて自らの考えを持ち根拠を基に筋道立てて表現することのできる創造的な表現力育成のための単元開発を行うことを目的としている。

また、児童生徒の「読むことはできても、書くことができない」という課題を克服し、建設的で創造的な表現力を育成するためには、「なぜ筆者は…」というキーワードを基に、表現者の観点からみたクリエイティブ・リーディングの能力を育成する単元開発が必要であると考えられる。学校教育において、児童生徒の論理的な思考力・判断力・表現力育成に大きな役割を果たしているのが説明的文章の授業である。従って、本研究では、戦後の国語科教育において説明的文章による教育がいかに展開されてきたかについて整理したうえで、課題を明らかにし、建設的で創造的な表現力育成のための具体的なクリエイティブ・リーディングの授業について提示したい。

II 関連先行研究に基づく課題と背景

平成15年に実施されたOECDによるPISA調査(Programme for International Student Assessment)の結果が平成16年12月に公開され、平成17年12月には、読解力向上プログラムにおいてクリティカル・リーディングの重要性が提示された。平成15年に続き、平成18年、平成21年に実施されたPISA調査の結果について文部科学省は、『言語活動の実施に関する指導事例集～思考力・判断力・表現力等の育成に向けて～』（平成23年）の中で、「読解力については、必要な情報を見付け出すこと（「情報へのアクセス・取り出し」）は得意であるものの、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすること（「統合・解釈」「熟考・評価」）が苦手であることが指摘された。」と述べている。つまり、関係性を軸にした思考力・判断力・表現力が依然継続的な課題となっているのである。

これまで、論理的な文章を教材とする国語科説明的文章の研究については、倉沢栄吉 (1979)、渋谷 孝 (1984)、小田迪夫 (1986)、森田信義 (2004) など、多くの文献がある。また、近年クリティカル・シンキング、クリティカル・リーディングの重要性を述べる文献もみられるようになった。しかし、論理的な表現力の育成に焦点をあてた創造的な読みと書くことの有効な関連指導については確認することができない。

クリティカル・シンキングと創造的な読みの関係が明確にされていないことが論理的な表現力育成に係る課題の背景であり、論理的な思考と建設的で、創造的な表現をつなぐ授業改善の具体として、クリエイティブ・リーディングによる授業構想の開発が必要であると考える。

Ⅲ 説明的文章の読みの構造に関する比較検討

本項では倉沢栄吉 (1979)、渋谷 孝 (1984)、小田迪夫 (1986)、森田信義 (2004) が説明的文章の読みの構造をどのようにとらえているか比較検討することで、その読みの構造における今日的課題を明らかにするとともに、説明的文章教育の本質に迫る読みの構造とはいかなるものか解明することを目的とする。

Ⅲ-1 倉沢栄吉による筆者想定法

倉沢は、『国語学習指導の問題』「三 説明的な文章の読解」新光閣書店において「説明的な文章によって、ある新しい事実を教えられて、図書館などへ行ってそれをさらに深く追求し、科学する心と態度が育てられる。したがって説明的な文章を扱う場合は、その中の一つのある問題を生徒に自覚させて、その問題について生徒といっしょに科学しながら、広い読書をしつつ問題を解決するという過程で真理探究の喜びを味わうものであって、その喜びこそまさに心情である。」¹⁾といった考えがあるとし、そのような考え方に対して、次のような指摘をしている。

「国語科で説明的な文章を読むというのは、どういう喜び、心情と結びつくのか。これを追求しないと、国語科であるかないか分からないような科学の内容の扱いになる心配がある。……(中略)読解の場合に、書かれていることがらだけを追ったのならば、理科になるか、社会になってしまう。

読解ということをとおして、その作者が思い浮かべたその痕跡を追うような読解でなければ本物ではない。」²⁾

倉沢の指摘は、書かれていることがらだけを追う読みに対する指摘であり、そのような読みは、国語科における説明的文章の本質的な読みではない、との考えを示したものであるといえる。

倉沢は、読むという行為を四つのタイプに分類し、以下のように述べている。³⁾

- 第一のタイプ…文章そのものに忠実に反応する叙述反応
- 第二のタイプ…AがBであると分かるのではなく、「AがBであるというそのこと」が分かる。主体的反応の第一歩。
- 第三のタイプ…肯定反応、否定反応、判断保留反応などを伴う読み。第二のタイプを一步進めた作者との対決につながる読み。
- 第四のタイプ…表現過程の追跡による筆者想定 of 読み。

第一から第四のタイプのうち、第三・四のタイプの読みは、そこにある文章を絶対的なものとしてとらえ、あるがままに受け入れる消極的な読みではなく、読者の主体的な読みを磨く行為であるといえる。また、第四のタイプに示される筆者想定 of 読みであるが、「表現過程の追跡による」という部分に注目したい。筆者が何をどのように表現しているのか、そこにある文章表現の論理性 (筆者の個性ともいえるもの) を「表現過程の追跡」に拠って明らかにする読みであるといえる。

また、倉沢は、アメリカのバレット (Barrett) の読みの能力分類に対し、筆者想定法 of 関わりから「四『評価』 (evaluation)」について次のように考察を加えている。(Barrett による読みの能力分類は以下に示す五点である)⁴⁾

- 一 「文章理解」 (literal comprehension)
- 二 「再構成」 (recognition)
- 三 「推理」あるいは「推量」 (inferential comprehension) 「推測」といってもいい。

「推測的理解」, 終戦後まもなくある実践家が「推読」ということばを使っていたことがあります, それと似ています。

四 「評価」(evaluation)

五 「鑑賞」(appreciation)

「このような judgement をさせることのできる根拠はどこにあるのか。ひょっとすると, この種の読みは生産者あるいは生産者の権利を侵すことになります。筆者の立場になり代わって評価をするわけですから。評価は常に自己の人間の主体の立場からしかできないことが多い。文章を読むときにいつも, 客観的な第三者としての主体になり, その主体的立場から, 文章の評価をするのは, そう容易でない。

筆者想定とは, したがって自己評価です。本来高度な作業なのです。かりに筆者になって, 筆者の立場から自分の書いたであろうところの文章を評価するのですから。」⁵⁾

ここから, 倉沢は, Barrett による読みの能力のひとつである「評価」を筆者の表現を通して, 「自分ならどのように表現したろうか」という自己を重ね合わせる自己評価の能力としてとらえていることをうかがい知ることができる。倉沢が提唱した筆者想定法の理論は, 自らを筆者の立場に置き換え, 代案を示すという点で, 読者自身の表現に生かすことのできる読みとして非常に重要な視点である。

Ⅲ-2 渋谷孝による説明的文章の指導過程論

渋谷は、『説明的文章の指導過程論』の冒頭で, 芦田恵之助の説明的文章に対する態度を批評して, 次のように述べている。

「…説明文は, 文章の意義を自己の生活中の事実と結びつけて理解させることが大事だと言っているが, 文章の独自な内容を読み手と無関係のものであること, だからこそ, 文章の内容をいかにして読み手の経験と結びつけるべきかという発想はあまりない。…(中略) 読み方とは自己を読むことだという主張は芦田恵之助の読み方教育論を一貫しているが, この主張でもって読みの機能の全部を把握すべきものとみなすのは誤っている。自己を読むことと相手を読むことの克服こそが大

事だからである。」⁶⁾

渋谷の読みの構造における考えは, 1984年刊の『説明的文章の教材本質論』における次のような記述に示されているといえる。

「文章を読んで分かるということは, 学習者のその時点における学習体験を基礎として, 未知のことを類推し, 想像できるということである。」⁷⁾

これは, 上記の芦田恵之助に対する批評に対応するものであると捉える。渋谷のいう「類推し, 想像できる」とは, たとえ説明文の読みにおいてその内容が, 読者の自己の生活の中の事実や経験のないものであっても, 類推し想像することで読みは可能になるとうものである。しかし, 説明的文章の読みの本質的な目的を考えると, 「未知のことを類推し, 想像できるということである。」と結び, 「推論」と「想像」で読みの機能を結論づけてしまうことには問題があると考えられる。

Ⅲ-3 小田迪夫が述べるレトリックの重要性

小田は, 日常的な読みの構造と国語教室で意図的に構成された読みの構造の差について次のように述べている。

「日常生活行動としての読みにおいては, 一般に情報意識が言語意識に先行し, しかもほとんどその前者によって読書行動が成り立っているばあいが多い。にもかかわらず, 国語教室の読みで意図的に後者の意識を働かせようとするのは, 言語能力を高めるための有効な読ませ方を求めてのことである。説明文教材の文章論的読解指導のばあい, (連文・段落・文章)の構成に関する言語意識を働かせることによって, 情報理解に論理的正確性をもたらす, その正確性の自覚体験を重ねることを通して, 理解能力(ひいては表現能力)のその面を高めることができると考えるのである。しかし, 学習者にそのような自覚体験を得させるにしても, その前提としての情報意識のありようが問題となる。情報意識のありように応じて, それを吟味し, 補強あるいは修正するために言語意識をはたらかせることが必要となってくるからである。説明文教材指導が不活発な学習状態を招く原因は, まず, そのような日常的な読みの意識に準じた情報意識の形成の不十分なままに文章論的

言語意識をはたらかせようとした点にある。読解指導にのぞまれることは、まず、日常の読書行動の内面に形成され流動する情報意識を、集中性の強い、密度の高いものとして、学習者の内面に作り出させることである。」⁸⁾

これは、日々の生活の中で繰り返される日常的な読みと、国語教室における意図的な読みにおける「ズレ」を明確に指摘している。説明文教材指導が学習者（児童）にとって主体的な学習活動になり得ていない要因を、「日常的な読みの意識に準じた情報意識の形成の不十分なままに文章論的言語意識をはたらかせようとした点にある。」とし、情報意識を学習者の内面に作り出させることの必要性を論じている。

情報意識を学習者の内面に作り出させることが、国語教室での読みと生活の中での日常的な読により深くつなげることになるとの考えであるといえよう。

また、小田は、説明的文章指導における実践に対して次のような指摘をしている。

「倉沢氏らの努力によって情報読み指導の実践は、それなりの展開を見せたが、その実践報告に接した限りでは、その多くは、文章だけを大事にする国語の授業の禁を解いてから、『文章と情報とのかかわり』を問うことを飛び越えて、一気に『情報そのもの』に向かった感がある。」⁹⁾

小田は、「文章と情報とのかかわり」を「文体」「レトリック」の視点から捉えている。情報というものをどのように表現するか、自らの内にある情報を、だれにどのような表現方法で送るかといったことを考えるとき、そこには様々な表現方法があり、筆者としての表現の工夫の場がそこにはある。小田が提示する「文体」「レトリック」を読みの構造に位置づけることは、読者が筆者の情報のとらえ方と送り方を主体的に認識していくことにつながると考える。それは倉沢が着目した Barrett による読みの能力のひとつである「評価」(evaluation) の視点にも共通するものであると考える。

Ⅲ-4 森田信義による評価読みの理論

森田は、『初等国語科教育学』協同出版において、読むという行為を読みの対象である文章、それを生み出した筆者、そして学習者である児童の相互作用という観点から次のように示している。¹⁰⁾

第一の相互作用

書かれてあることを正しく正確に読み取る段階
(テキストの内容面、表現面との相互作用)

<受容>

第二の相互作用

筆者との対話を通して自分なりに意味づけを行う段階

(筆者との対話による相互作用) <意味づけ>

第三の相互作用

さらに、筆者の認識、述べ方に対して批判読みを行うことによって、自分なりの認識、述べ方を持ち、新たな情報を生産、発信する段階

(批判読みによる相互作用) <批判・創造>

森田が示す読みの構造で注目すべき点は、第三の相互作用である。筆者によって生み出された文章（テキスト）の内容面、表現面を正しく読み取るといった相互作用を経て、第三の相互作用により学習者が主体的に筆者のものの見方、考え方、述べ方を吟味することを重視していることである。

このことは、単に未知の事柄を知り、新たな知識を得るといった読みではなく、説明的文章に表出される筆者のものの見方、考え方、述べ方を吟味することを通して、読者（児童）が自分なりのものの見方、考え方、述べ方をもった「認識主体」として成長、自立することを旨としたものであるといえる。

また、森田は、上記に示したような学習者（児童）が「認識主体」として成長、自立することを目的とした説明的文章における読みを、大きく二つに分けて以下のように述べている。

「私は、説明的文章の読みを、大きく二つに分けている。その一つは叙述に即して正確に読むことを主目的とする『確認読み』であり、他の一つは、教材の特性と問題を読みの対象として、教材を意味づけ、批評する読みとしての『評価読み』である。私たちは、未知の情報を手に入れることによって認識を深め、物事の本質に迫ることを可能にしている。ものの見方、考え方の主体として変容するためには、情報の入手も必修ではある。しかし、私たちが情報を読むということのさらに重要な目的は、単に物知りになることではない。良質の情報と誤った情報を識別、評価し、誤った

情報や大量の情報に翻弄されることのない主体になることを目指している。」¹¹⁾

多くの国語教室では「正確な読み」＝「内容の読み取り・理解」というとらえから、内容の理解にとどまるといった国語教室における狭い読みを繰り返しているのが実態であろう。森田の「確認読み」と「評価読み」の構造は、学習者（児童）の論理的認識力を深めるために必要な正確に読むという能力が「確認読み」に位置づけられ、「評価読み」といった学習者（児童）の主体的な読みを通して認識力を磨くものであると考える。「確認読み」と「評価読み」は両者が独立したのではなく、認識力を育成する上で、共に重要なものであることを改めて確認しておく必要がある。

Ⅲ-5 比較検討から

説明的文章の読みの構造に関する比較検討によって、説明的文章の読みの構造において、対象とする文章の内容やことから、論理展開や論理構造また、言語表現などを吟味・評価することで筆者の論理に迫ることの重要性を再認識することができる。

説明的文章とは、客観的な文章ではなく、筆者独自の認識と論理が認識内容、認識方法、表現方法といった形で表現されたものであり、その教育的価値は児童生徒の論理力を育成することにあるといえる。しかし、実践現場における説明的文章の読みの構造は、その多くが「正確な読み」を目標とし、内容の理解にとどまった狭い読みになっているのが現状であるといえよう。

課題は、いかに説明的文章の読みの中でその教育的価値である「筆者の論理」に向き合うかということである。ある文章を絶対的なものとしてとらえ、それをモデルとして筆者の論理を学ぶといった姿勢ではなく、対象とする文章を吟味、評価する過程において主体的な認識力を身につけていくことが重要であると考ええる。

変化が激しく、様々な情報があふれる今日の高度情報化社会において、情報に流されることなく、自ら考え、判断する力が育成されなければならない。従って、これまで実践現場において不十分であったと言わざるを得ない説明的文章の読みの構造に、筆者の論理に対する学習者（児童）の主体的な評価段階が明確に位置づけられなければならないのである。そのために、何がどのように書かれているか正確に読み取るといった

基本的読解力が必要となることは言うまでもない。

Ⅳ 教材研究論に関する比較検討

本項では、倉沢栄吉、渋谷 孝、小田迪夫、森田信義の教材研究論を比較検討することで、教材研究の意義を明らかにし、実践現場での教材研究が抱える問題点を示す。そして、その問題点の解決のために必要な教材研究の観点とはどのようなものか解明することを目的とする。

Ⅳ-1 倉沢栄吉による教材研究論

倉沢は、「筆者想定法」の理論により、説明的文章には、筆者の表現目的、意図、工夫がるとその特性を明らかにした。また、対象とする文章を絶対的なものとしてとらえ、書かれた文章の内容を読み取ることにとどまるのではなく、文章を基に筆者へ目を向けることの重要性を示した。このような筆者想定理論を基軸にした氏の教材研究論とはいかなるものであるか。

倉沢は、『国語学習指導の問題』（新光閣書店）において、段落指導に始まり段落指導に終わるといった文章分析にとどまる狭い読みに対する指摘をした上で、立体的な教材研究の必要性を次のように述べている。

「……教材研究にとりかかるのに、文字から語句、語句から文、文から文章というように積みあげていくようなやり方ではなく、それとは逆に、この作者はどういう人で、なんのためにこの文章を書き、なにをしたのだろう、というところできっかりと研究する。そのためには、文章の組み立てをどういうふうにしたのだろうと研究するするわけだ。」¹²⁾

倉沢が言うように、文字から語句、語句から文、文から文章というように積みあげていくようなやり方では、「木を見て森を見ず」という状況を生み、文章全体の論理構造、論理展開をとらえることは難しいと考える。小学校で扱われる説明的文章教材の多くは、「はじめ（冒頭部分）」に投げかけ、疑問、問いかけ等がおかれその後の読みの方向性を示し、「おわり」に結論を示している。従って、文章全体を立体的にとらえることは論理性を問う上で重要な視点である。

倉沢が提言する「この作者はどういう人で、なんの

ためにこの文章を書き、なにをしたのだろう、そのためには、文章の組み立てをどういうふうにしたのだろう」という教材研究の視点をもつことは、学習者（児童）を説明的文章教材の読みにおける重要な要素である論理構造、論理展開にいかに向き合わせるかという意味で非常に重要であると考えられる。また、立体的な教材研究は、説明的文章の読みの構造としても注目すべきものである。

倉沢は、文章をもとに、筆者の目的意識など筆者に目を向けた立体的な教材研究の必要性を示すと共に、読み手である子どもの目的意識をとりあげ以下のように述べている。

「……最初にやらなければならないのは、どのような目的意識を与えて読ませるかということである。（中略）説明的な文章の場合には、この文章を子どもが、なんの必要でどういう目的観に立って読み進めるのがいいのか。どういった必要感、目的感というものを生徒に持たせなければならないか。である。」¹³⁾

子どもにとっての目的意識、必要感を教材研究の視点に入れることは、授業で取り扱おうとしている説明的文章教材の教育的価値を明らかにすると共に、この教材を扱う必然性を明確にすることにつながる。また、国語科教室における読みと実の場での読みとを繋ぐ視点として意味深い。

倉沢による筆者想定法の理論を受けて研究、実践に取り組んだものに東京都青年国語研究会（青国研）があることは、倉沢・青国研による『読書の指導過程』（新光閣書店）において教材研究の視点が次のように示されている。¹⁴⁾

(1) 読み手の側の視点

- 子どもたちの知識・情報・経験・学年発達からみて、この資料はどのような情報を提供しうるものか。
- 子どもたちの反応の予想—読み手としての子どもたちは、どんな意識でこの資料に立ち向かうであろうか。そのまま受容するのはどのような子どもか。どのような子どもが抵抗をもつであろうか。疑問・反発・共感・発展などの反応はどうか。それぞれがもっている問題とからみ合って、どのような反応が予想されるか。

○子どもたちの読解力と資料・文献との関係はどうか。

○学習計画のどの段階で、資料・文献を組みこんでいくか。

○人間形成的な面としてどのような価値があるか。

（下線・谷本による）

(2) 資料・文献の側からの視点

○情報としてどんな価値があるか。—新鮮さ、確実さ、信頼性などはどうか。

○どのような構造で読み進められるか。

○ジャンルとして、どのような特色があるか。

○文章構成はどうか。

○さしえ・写真・図表などの情報価値はどうか。

○内容の教育的価値はどうか。

これらの視点は、学習者（児童）を対象とする文章の内容を読み取らせることを第一の目的とする教材研究ではなく、読み手の反応と書き手の意図との関連において教材をみていくものであるといえよう。

対象とする文章を絶対的なものとしてとらえ、あるがままに受け入れることが一般的であった時代において、教材に対する姿勢や発想の転換を示したといえる。また、ここに示される視点は、今日の実践現場においても新鮮に映る状況が多いのではないだろうか。まづもって、教師自身が情報としての教材を読むような実の場に生きる意識の転換が必要であり、その訓練もしなければならないと考える。

IV-2 渋谷 孝による教材研究論

渋谷は、『説明的文章の教材研究論』（明治図書、1980）において、教材研究における視点を以下のように提示している。

「……これからの教材論の主要な問題点は、文章内容の吟味とともに、説明的文章に自律性をどの程度に認め得るかにかかっている。この問題を考えるにあたって、私たちが説明的文章教材論を行う時、その該当文章について、大人の立場に立ってそして一方的に、児童・生徒に知識を与えていたことをいまさらのごとく痛感させられるのである。」¹⁵⁾

渋谷が述べる説明的文章における自立性の問題は、

国語科における説明的文章の位置づけ、あるいはその教育的価値を明らかにする上で、極めて重要な問題である。

渋谷は、説明的文章の自立性についてさらに次のように述べている。

「同一の問題を扱って、(A)と(B)の違いが出てくるのは、問題に対する執筆者の立場が違うからである。ひとつの構想意識を持って、対象(問題)に向かって、対象(問題)を切りとる、切り取り方の違いが(A)と(B)の文章の違いとなって表れるのである。従って、立場が違えば、(C)・(D)・(E)……とさまざまな文章があり得るのである。」¹⁶⁾

渋谷のいう問題に対する筆者の立場の違いとは、筆者による認識の違いとも言えるであろう。筆者によって認識の違いがあるからこそ情報の取り上げ方や論理展開、文体に違いが生まれ、筆者の個性をもった文章表現として表現されると考える。また、渋谷の指摘は、教材を通して学習者(児童)が何を読みの本質的な目的とするのかという重要な問題に深く関わるものである。つまり、説明的文章の特性を明らかにすることは、説明的文章教材の読みにおいて、書かれていることの内容理解にとどまるといった狭い読みではなく、筆者の認識のありようや論理を読むといった本質的な説明的文章の読みの姿を明らかにすることにつながると思う。

Ⅳ-3 小田迪夫による教材研究論

小田は、文章論的表現分析について、次のような指摘をしている。

「文章論的表現分析は、おそらく、それまでの国語科教材研究では味わえなかった知的インタレストを教師たちにあたえてくれるものであったろうと思います。そして、そのおもしろさを子ども達に追体験させつつ、論理的思考力を育てたい、という願いが、ごく自然に、文章論の方法をいわば生の形で教室に持ち込ませることになったものと思われまます。しかし、その抽象的思考活動の追体験を学習者が知的興味をもって遂行することは、一部の者以外には容易でなく、したがって、そのような形での文章論の活用は、論理的思考力の育成にあまり有効ではなかったと断じて良いで

しょう。」¹⁷⁾

小田の指摘で注目すべき点は、「…そのおもしろさを子ども達に追体験させつつ、論理的思考力を育てたい、という願いが…」という部分である。子どもたちに追体験をさせようとしている教師自身の読みはいかなるものなのか、また、何を目的として教材研究を行っているのかということをはっきりさせる必要がある。

「……文章論は、本来、教材研究の一環として、教材文章に内在する論理的思考法を析出する方法を示すものとして、国語教育に役立てられるべきものでした。(中略)しかし、現実には、かつて、教材の本質究明を目的とする形象理論が直ちに読み方指導の理論として受けとめられたのと同じように、文章論の表現分析作業がかなり性急に学習活動の中に持ち込まれることになりました。」¹⁸⁾

これは、対象とする文章の内容や文章そのものを分析的に読むことの問題点を指摘していると考えられる。つまり、説明的文章の特質と教育的価値は何かということを変更して確認しなければならないのである。それを見失った教材研究によって展開される授業から学習者(児童)は何を学び身につけていくのだろうか。児童の学びの価値が曖昧になってしまうと考える。

今日の多くの実践現場における、教科書教材を絶対的なものとして捉え、指導書をもとに進められる授業には、学習者(児童)にどのような力を育成するためにこの教材を扱うのかといった意識が薄く、その結果、表現や内容、あるいは技能に偏るといった問題点が小田氏の指摘から改めて浮き彫りになる。

抽象的思考活動の追体験の抱える問題性を指摘する小田氏が求める読みの視点とは、どのようなものなのであろうか。

小田は、追体験という形ではなく、生き生きとした論理的思考活動としての読みを実現させる方法の原理を「修辞学」(レトリック)に求めている。そのことを、「書き手の表現過程を要約の方向の逆にたどること、すなわち、書き手の表現方向でかんがえることにほかなりませんが、教材把握に、この書き手の側の方向で表現過程をとらえる視点を入れてみたいと思うのです。そのことは、結局、書き手のレトリック意識とその実践を把握する結果をもたらしことになります。」¹⁹⁾とも述べている。

ただし、書き手のレトリックをとらえる具体的な視

点として、どのようなものが用意されているのか、何を基準、手がかりにそのレトリックを解明できるのかということに関する体系的な記述はみあたらない。

レトリックに焦点をあてるということは、「筆者が何を、何のために、どのように表現しているのか」といったことに焦点をあてるということであり、それは説明的文章の特質と教育的価値からも意味深いものであると考える。

Ⅳ-4 森田信義による教材研究論

森田は、教材研究について次のように述べている。

「教材研究とは、児童・生徒の読みに先立って指導者が行う読みである。わずかな例外もあるであろうが、教材研究の読みは、学習指導の過程や結果において実現する児童・生徒の読みと相似形である。つまり、教材研究としての読みが、授業で求める読みの原型である。」²⁰⁾

このことから、教師が行う教材研究は、児童・生徒の読みに大きな影響をもつものであり、それは、説明的文章教育の目的・目標に沿って明確な視点をもって行われなくてはならないということが言える。

森田は、説明的文章教育が抱える問題点として、「内容主義、言語形式主義、技能主義に陥ることが説明的文章教育の典型的な問題である。」²¹⁾と指摘した上で、その解決について以下のように述べている。

「……それらを克服するための読みは、ことがらと言語表現の結節点である『論理』への着目である。論理を確認し、評価するという読みを実現することが、教室における読みの理想であり、従って、教材研究の読みの性格を決定づけることになる。(中略)筆者が工夫し、創造したものとしての『論理』を確認し、評価する読みを教材研究の中心に据える必要がある。」²²⁾

さらに森田は、『初等国語科教育学』協同出版、において、

「……教材研究の要は、筆者が、ものごとの本質や問題を解明し、主張するために、どのような論理展開、論理構造や表現を工夫しているかを問うことである。論理は、言葉によって表現されている。また、論理とは内容・ことがらの相関関係であるという意味で内容と表現が問題になるのである。

このような視点に立つ教材研究は、また、教科書教材を超えて、新しい教材開発の可能性を生むのである。」²³⁾

と述べている。

森田は、このような教材研究理論を『新・国語科教育学の基礎』、溪水社、四 説明的文章教育の研究、4 説明的文章教材研究法において、さらに具体的観点を示している。その観点は「評価読み」の観点でもあり、以下に示す通りである。²⁴⁾

- ・教材文の筆者
- ・題名の役割
- ・書き出し（冒頭）
- ・観点を決める
- ・読解指導との違い
- ・観点を決めることの重要性を教える
- ・問いと答えの照応
- ・理由づけ
- ・対比してみることの意味
- ・認識の変革を迫る教材
- ・最も基本的な認識・表現の方法—比較
- ・比較・比喩・活喩
- ・類比と対比による認識の仕方
- ・書かれていることだけの理解にとどまらず
- ・動物の本質を知る
- ・人間の本質へ迫る一つの手がかり
- ・読解指導をこえて
- ・筆者の認識のあり方
- ・〈たとえ〉をなぜ使うか
- ・説明の順序
- ・小学校低学年の課題

森田によって示された教材研究の観点は、まさに説明的文章の特質から授業で学習者（児童）に求める読みの姿であり、論理的認識力を磨く認識の方法である、といえる。

Ⅴ クリエイティブ・リーディングの授業構想

Ⅴ-1 クリエイティブ・リーディングに必要な能力

本項では、建設的で創造的な読みの能力としてクリエイティブ・リーディングの授業構想について述べたい。筆者がクリエイティブ・リーディングの授業構想

において重視しているものは、大きく次の4点である。

- | |
|---------------------------------------|
| ① 基礎的読解力 |
| ② 筆者の論理を吟味・評価することのできるクリティカル・リーディングの能力 |
| ③ 問題発見力 |
| ④ 問題解決力 |

ここに挙げた4つの能力は、独立して存在するのではなく、建設的で創造的な読みの能力として総合的に関連し合うのである。何がどのように書かれているのか、ということを読み取るといった基本的読解能力がなければ、対象とする文章を吟味・評価することはできない。クリティカル・リーディングの能力を育成するという事は、良いものは良いものとして評価し、問題や課題がある場合には、それを解決する代案を提示しようとする主体的な読みの態度と能力を育成するという事である。

かつてクリティカル・リーディングは、国語科教育の中で「批判読み」と訳され、「批判のための批判」「無いものねだりの読み」と批判された時代がある。本来criticalという語は、ギリシャ語のcriterion（尺度・基準）に由来する言葉であって、単に批判をするというものではない。既に述べたことではあるが、「対象とする文章を絶対的なものとして捉えるのではなく、分かりやすい筆者の工夫は自らの表現に生かし、課題があればその原因を考え、建設的な代案を出す。」という読みである。

論理的な表現に係る基準や観点、視点を持ち、筆者は「なぜこのような題にしたのか」「なぜこのようなことを取り上げたのか」「なぜこのような順序で文章を組み立てたのか」「ことがらとことがらの関係にはどのような意味があるのか」等、疑問を持ちながら読むことで表現者の観点から筆者の意図を読み取ることが出来る。批判することを目的とするのではなく、筆者の立場に立って、筆者の意図を明らかにしつつ、「何が分かりやすいのか、その理由は。」「何が分かりにくいのか、その原因は。どうすれば分かりやすくなるのか。」といったクリティカル・リーディングを行うことで、自らの表現を高めていくことになると考えている。

その際、重要なことは、「筆者の立場に立って読む」ということである。まず、筆者の結論（主張）を明確

にすることである。尾括型、頭括型、総括型の文章で、筆者の結論（主張）部分は異なるが、筆者が何を表現したいのかということをつかむということは、表現のエネルギーになっている核をつかむということであると考える。

さらに、建設的で創造的な読みの能力を育成するのがクリエイティブ・リーディングの授業である。クリエイティブ・リーディングの能力を育成するためには、基礎的読解力をもとにしたクリティカル・リーディングの能力、問題発見力、問題解決力が求められる教材、単元の開発が必要である。

V-2 問題発見力の育成

クリエイティブ・リーディングの能力を育成するためには、問題発見力につながる読みの視点を明確にしなければならない。それは、「なぜ」という疑問を持ちながら読むことである。「なぜ筆者は、このような述べ方をしたのだろう。」という問題意識を常にもって対象とする文章を読ませることで、子どもたちは筆者の意図を考える読みのスタイルを身に付けていく。さらに重要なことは、ものごととものごとの関係、事柄と事柄の関係、つまり、因果関係に着目することである。関係に着目させ、なぜこのような関係にしたのか考えることは、論理を読むことそのものであると考える。

ここに紹介するのは、筆者が広島大学附属小学校で実施したクリティカル・リーディングによる授業の中で六年生児童が書いた批評文である。

『平和のとりでを築く』（三光図書 第6学年教材）

筆者、大牟田 稔さんが最も伝えたいことは、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。」

ということでした。筆者は、このことを読者に分かりやすく、説得的に伝えるために多くの工夫をしていました。

一つ目は、筆者が説明に取りあげた「内容・ことがら」の工夫です。特に原爆ドームを世界遺産にしようとするきっかけになった少女の手紙や、国連のユネスコ憲章を引用していることで、感動をもって読むことができました。

二つ目は、「表現」の工夫です。接続語や指示語などをうまく使うことで文と文、段落と段落の関係が分かりやすくなっていました。また、「なのである。」「なのだ。」と文末表現の工夫をすることで筆者が強調しているということがよく分かり、重みのある文章だと思いました。

三つ目は、「論理展開」の工夫です。「はじめ」の部分で事実が書かれ、「中」の部分で筆者の思いが書かれ、「おわり」の部分で筆者の主張が書かれていました。筆者の思いにそって読み始め、筆者の主張に対する自分の考えをもつことができました。

しかし、「はじめ・中・おわり」のまとまりに分けにくい、という課題もありました。はじめの部分に問いかけや投げかけの文章を入れたり、おわりの部分に「このように」など、文章全体のまとめを示す言葉を使うともっと分かりやすくなると考えました。

ほくは、題名読みをした時、「平和」と「とりで」というまったく違うものをどうして題名の中に入れたのか疑問に思いました。しかし、「戦争は人の心で生まれるから、一人ひとりが自分の心の中にとりでを築かなければ、自然に平和が守られることはないんだ。」となっとくすることができました。

この批評文を評価すると、次のような価値を見出すことができる。

- ①筆者の工夫を明確な観点で評価している。
- ②筆者の工夫のよさを根拠をもってとらえるとともに課題ととらえたことに対しては、建設的な代案を考えて提示している。
- ③説明的文章の学習で学んだ説得的な表現方法を自らの表現に生かしている。

Ⅵ クリエイティブ・リーディングの授業

ここに示す実践研究(1)、(2)は、筆者が広島大学附属小学校で実施したものである。

Ⅵ-1 実践研究(1)

1 単元 筆者の立場に立ってまとめの部分を書こう。
『合図としるし』(学校図書3年)『いろいろな ふね』(東京書籍1年)

2 指導目標と指導計画

(1) 指導目標

- 段落のまとまりに気をつけて読もうとしている。
- 因果関係をとらえ、自分の考えを表現することができる。
- 筆者の立場に立って因果関係を考えることで、もの見方・考え方をひろげることができる。

(2) 指導計画(全7時間)

第1次	1
学習計画を立てる	1
第2次	5
まとまりをとらえて因果関係を読む	5
第3次	1
「いろいろな ふね」を読み、因果関係から筆者の立場に立って、まとめの部分を考える	1(本時)

3 単元について

本単元は、「読むこと」の学習で習得した段落相互の関係を読む力を「書くこと」に活用することを目指している。いわゆる「読むこと」と「書くこと」の関連指導のために開発した単元である。これまでの研究で、書くことを苦手と考えている児童の背景には、書く目的や自分が書きたいこと、そして相手意識を明確に持つことができていないということを明らかにしてきた。そこで、何を伝えたいのか、だれに伝えるのか、どのような表現で伝えるのかということを自覚できるようにするために、筆者の立場に立って考える単元を構想する。ここでいう表現とは、大きく、筆者が取り上げる内容や言葉の使い方、文章全体の組み立て方を含めたものである。

4 児童について

本学級の児童は、5月に「自然のかくし絵」という教材を用いて段落の役割について学習している。また、「はじめ」「中」「おわり」という文章全体での基本的なまとまりについても学習した。しかし、対象とする文章を「はじめ」「中」「おわり」というまとまりを意

識して読むことはできても、実際に自分が書く文章ではそれが十分意識されていないというのが実態であり課題である。自分は、何を伝えたいのか、誰に伝えるのか、分かりやすく説明するためにはどのような表現が必要なのかということを自覚させなければならない。

5 指導について

第1次の「学習計画を立てる」活動では、伝えたいことを相手意識をもって書くことができるようになるため、第一教材では、筆者が何を伝えたいためにどのような事柄を取り上げて説明しているのかという筆者の意図を読み取り、第二教材では、実際に段落相互の関係から筆者の立場に立ってまとめの部分を考えて書く学習を行うという学習の見通しを持たせる。教材を読むことでその役割について考えるという学習の見通しを持たせる。

第2次の「まとまりをとらえて因果関係を読む」活動では、「はじめ」「中」「おわり」という大きなまとまりに分けさせ、わけた理由を「～だから」という話形で表現できるようにする。また、筆者はなぜという視点をもたせ、事例についての筆者の意図を考えさせる。さらに段落相互の関係について、前後の段落を比較させることで問いと答えの関係、ことがらの順序、繰り返し等、筆者の工夫を考えさせ、書いてまとめさせる。

第3次では、「いろいろな ふね」を読み、因果関

係から筆者が何を説明したいと考えたのか推論させ、実際に表現者の立場に立ってまとめの部分を書かせる。その際、評価の観点としては記述による活用問題同様、一つの表現に限定するのではなく因果関係から必要な観点が表現できているかを評価する。例えば、「このように、仕事によってつくりが違います。」「このように、いろいろな船が、それぞれの役目にあうようにつくられています。」等が指導者として求めたい表現である。努力を要すると判断される児童への手立てとしては大きく次の2点を用意している。

- ①段落ごとに何が書かれているのか再度確認する。
- ②筆者は、なぜ「客船」だけでなく、「いろいろな船」について書いたのか再度考えさせる。

本単元での学習を通して、自分が説明文を書く時、「何を誰に説明したいのか」「分かりやすく説明するためにはどのような表現が必要なのか」ということを自覚化できるようにしたい。

6 提案問題

「なぜ筆者は」という疑問の視点を提示し、筆者の立場に立って読むことは、論理的に書くことに有効であったか。

7 本時の目標

「筆者はなぜ」という疑問を持ち、筆者の立場に立って「まとめ」の部分を書くことができる。

8 単元指導計画

次		学 習 活 動	目 標
1	1	・本単元の学習計画を立てる。	・本単元の見通しを持つことができる。
2	1	・『合図としるし』を読み、まとまりをとらえる。 ・文章全体を「はじめ」「中」「おわり」に分け、分けた理由を説明する。	・まとまりをとらえて因果関係を読み取ることができる。
	2	・「はじめ」「中」「おわり」の役割について考え、説明する。	・「はじめ」「中」「おわり」の役割について説明することができる。
	3	・段落ごとの関係を読み取り、どのような関係になっているか説明する。	・段落相互の関係を説明することができる。
	4	・筆者はなぜ「チャイムやサイレン」「信号機」「ゼッケン」「標識や点字ブロック」等について書いたのか筆者の意図を考え、説明する。	・筆者が取り上げた事柄から筆者の意図を説明することができる。
	5	・読み取った筆者の工夫を書いてまとめる。	・分かりやすく説明するための筆者の工夫を見つけ、自分の考えを書くことができる。
3	1(本時)	・『いろいろな ふね』を読み、筆者の立場に立ってまとめの部分を書く。	・因果関係をとらえ、筆者の立場に立ってまとめの部分を書くことができる。

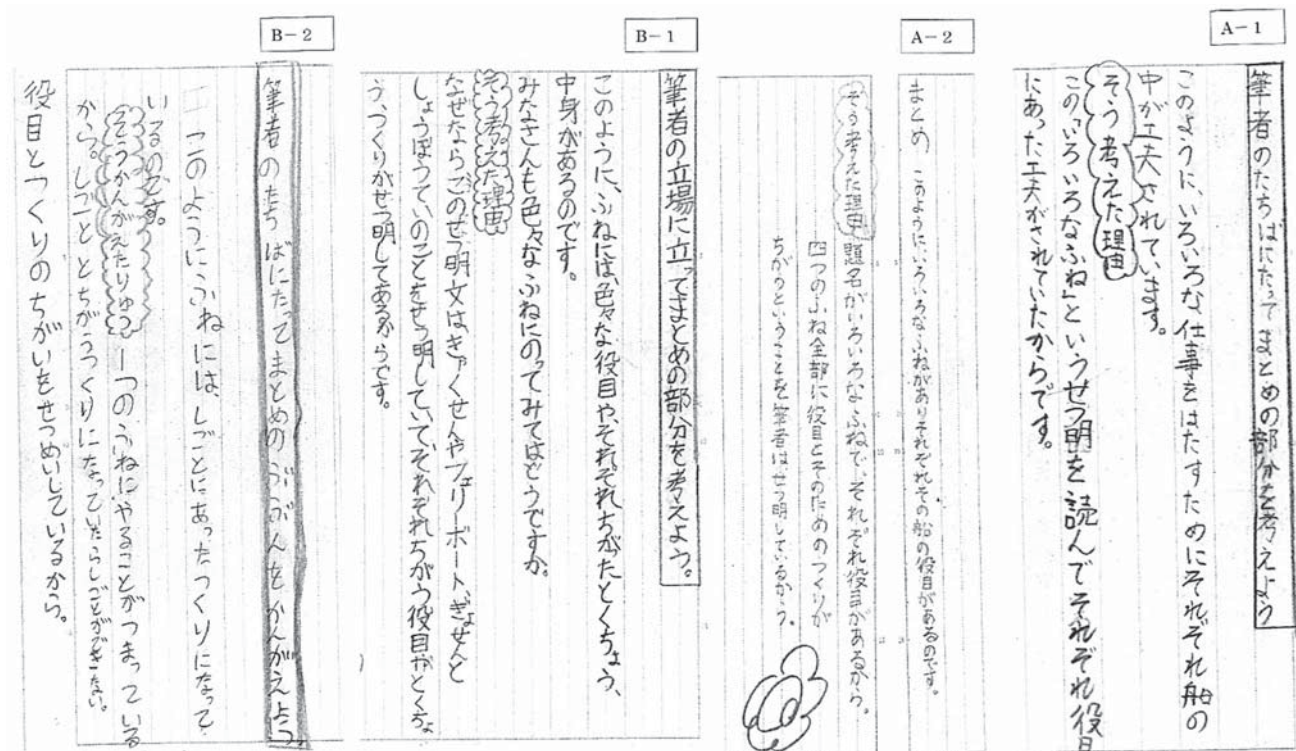
9 評価規準

評価規準	・「筆者はなぜ」という疑問を持ち、筆者の立場に立って「おわり」の部分を書くことができる。
十分満足できると判断される状況	・「このように」「つまり」という論理指標表現を使うとともに、役目とつくりの関係を取り上げて「おわり」の部分を書いている。
概ね満足できる状況	・論理指標表現を使ってまとめているものの、役目の違い又はつくりの違いのどちらかをまとめとして書いている。 ・役目とつくりの関係を取り上げているものの、論理指標表現を使わずにまとめている。
努力を要すると判断される状況	・「おわり」の部分を書くことができていない。

10 本時の展開

学習活動	指導の意図と手だて	評価の観点
1 説明的文章を読む時のキーワードを確認する。 2 教材文を読み、文章全体を「はじめ」「中」「おわり」のまとまりに分ける。 3 学習課題を設定する。	○説明的文章を読むときに意識させたいキーワードをもって読めるようにする。 ○「おわり」の部分がないことに気づかせる。 ○「おわり」の部分がないと何が分かりにくいのか考えさせる。 ○まとめの部分を考えるという学習課題の設定につなげる。 ○課題意識を持つ場面を仕組むことで児童が必然性を持った課題設定にする。	○「おわり」の部分がないことに気づき、何が分かりにくくなっているのか考えることができたか。
段落と段落の関係を読み、まとめの部分を考えて書こう。		
4 「はじめ」「中」には何が書かれているのか読み取り、整理する。 5 筆者の立場に立ってまとめの部分を考えて書く。 6 まとめをする。	○「中」には、目的とつくりの関係が繰り返し書かれていることに気づかせる。 ○「つまり」「だから」という言葉をキーワードに書かれていることを整理させる。 ○段落相互の関係からまとめ部分を推論させる。 ○改めて文章全体の構成を整理し、筆者の立場に立ってものごととものごとの関係を見ることの大切さをまとめる。	○因果関係に着目し、筆者の立場に立ってまとめを書くことができたか。

【本時における児童の反応】



本單元では、どこに何が書かれているのか正確に読み取るといった基本的な読解力を大切にしながらも単なる読解に留まるのではなく、児童に筆者の存在を明確に意識させ、筆者が何を伝えたいが為にどのような工夫をしているのか、表現者の立場に立たせた読みを展開していく。また、目的と方法の関係を意識して論理的な文章を書くことができるようになるステップとして簡単な構造によって書かれている下学年教材を活用した書くことの教材開発を行った。下学年教材を取り上げる利点は、文章構造が捉えやすく筆者の目的や意図を児童が考えやすいことである。筆者が意図的に取り上げて説明している事柄やその相互関係から筆者が伝えたいと考えたことは何か推論したり、逆に、筆者のまとめ、主張、結論からどのような事柄を取り上げているのか予想したり、様々な論理を学ぶ教材、単元開発が可能となる。

VI-2 実践研究 (2)

1 単元

筆者の論理を読もう

『イルカのねむりかた』『どうぶつの赤ちゃん』

(光村図書)

2 指導目標と指導計画

① 指導目標

- ・段落のまとまりに気をつけて読もうとしている。
- ・因果関係をとらえ、自分の考えを表現することができる。
- ・因果関係から筆者の主張を考えることでものの見方・考え方をひろげることができる。

② 指導計画 (全7時間)

第1次 学習計画を立てる。 …………… 1

第2次 まとまりをとらえて因果関係を読む … 5
 第3次 「どうぶつの赤ちゃん」を読み、因果関係から筆者の立場に立って、まとめの部分を考える ……………1 (本時)

3 単元について

本單元では、まず、「段落とまとまり」について学び、実際に教材を読むことで段落やまとまりにどのような役割があるのかつかむことができるようにする。また、筆者の主張点から、因果関係を吟味・評価しながら読み、筆者の工夫に対する自分の考えを書くことができるようにする。

第1次の「学習計画を立てる」活動では、「段落とまとまり」について学び、実際の教材を読むことでその役割について考えるという学習の見通しを持たせる。また、批評文を書くと言語活動から筆者の工夫を見つけるといった読みの必然性を持たせ、「なぜ筆者は」という視点をもって教材文を読ませる。

第2次の「まとまりをとらえて因果関係を読む」活動では、「はじめ」「中」「おわり」という大きなまとまりに分けさせ、わけた理由を「～だから」という話形で表現できるようにする。また、段落相互の関係について、前後の段落を比較させることで問いと答えの関係、ことらの順序、繰り返しに気づかせる。さらに、「筆者の主張は納得できるものであるか」という視点を持たせることで吟味・評価しながら読む能力を身に付けさせ、筆者の工夫について自分の考えを書くことができるようにする。

第3次の「どうぶつの赤ちゃん」を読み、因果関係から筆者の主張を考える活動では、第2次で習得した「因果関係を読む」という視点を活用して筆者の主張を考えて表現することができるようにする。

4 本時の目標と展開

「筆者はなぜ」という疑問を持ち、筆者の立場に立って「おわり」の部分を書くことができる。

学 習 活 動	指 導 の 意 図 と 手 だ て	評 価 の 観 点
1 学習課題の確認をする。		
筆者が伝えなかったことは何だろう。		
2 どうぶつの赤ちゃんと聞いてどんな赤ちゃんを思い浮かべるか出し合う。	○ 思い浮かべたどうぶつの赤ちゃんを自由に出させ、筆者が取り上げている赤ちゃんを確認し、比較することでどうして筆者は、ライオンとしまの赤ちゃんを取りあげているのか、という疑問を持たせる。	

3 段落とまとまりに気を付けながら全文を音読する。	○ 「はじめ」「中」「おわり」はどこで分かれるか投げかけることで段落とまとまりに気を付けながら音読できるようにする。	
4 「はじめ」「中」「おわり」のまとまりに分ける。	○ 「おわり」の部分がなくなること気付かせ、そのことで何が分かりにくくなっているのか考えさせる。	○ 「おわり」の部分がなくなること気付かせ、何が分かりにくくなっているのか考えることができたか。
5 筆者の立場に立って「おわり」を推論して書く。	○ 「このように」「だから」という論理を示す言葉を提示することで、因果関係に着目しながら筆者の立場に立ってまとめを書くことができるようにする。	
6 自分が書いた「おわり」の理由を説明する。	○ 「○○だから」と根拠をあげて説明できるようにする。	○ 因果関係に着目し、筆者の立場に立ってまとめを書くことができたか。
7 まとめをする。	○ 本時の学びを再認識させるため、感想を書かせる。	

5 本時の授業記

主な発問と児童の反応

T: 動物の赤ちゃん聞いてどんな赤ちゃんが浮かんでくるかな。

C: ネコ, イヌ, ウサギ, ハムスター, ライオン, ゾウ, キリン, サル, インコ, リス, ネズミ, コアラ, キツネ, ウシ, ビーバー, パンダ

<段落とまとまりに気を付けながら全文を音読する。>

T: みんなが発表したように、動物の赤ちゃんこんなにたくさんの動物の赤ちゃんがいるのに、なぜ筆者は、ライオンとシマウマの赤ちゃんを取りあげたのだろうか。

C: ライオンの赤ちゃんとシマウマの赤ちゃんを比べている。

C: ライオンとシマウマの赤ちゃんは違うということ比べている。

T: なるほど。何のためにライオンとシマウマの赤ちゃんの違いを比べているのかな。

C: ライオンは肉食動物で、シマウマは草食動物。

C: 肉食動物と草食動物の違いを比べている。

T: なるほど。では、筆者が伝えたかったことは何だといえるのだろうか。

<学習課題の設定>

筆者が伝えたかったことは何だろう。

T: 「はじめ」「中」「おわり」のまとまりに分けてごらん。

C: おかしい。

C: 「おわり」が無い。

C: 「はじめ」と「中」はあるけど、「おわり」は無い。

T: この文章で「おわり」の部分がなくなると分かりにくいことってどんなこと。

C: 筆者の考え。

C: 筆者が伝えたいことが分かりにくい。C: 筆者のまとめが分かりにくい。

T: なるほど。それでは、筆者の立場に立って「おわり」の部分を書いてみよう。書けたら、自分が書いた「おわり」の理由を全体で交流しよう。



<段落ごとのまとまりや関係を考えながら、まとめの部分を書く>

T: さあ、どんな「おわり」の部分を書いたかな。自分が書いた「おわり」の部分とどうしてそのような「おわり」にしたのか発表し、交流しよう。

C: わたしは、「このように、ライオンの赤ちゃんとシマウマの赤ちゃんとは、生まれたときの様子も育つ様子も違うのです。」と書きました。なぜこう書いたかという、筆者がライオンの赤ちゃんとシマウマの赤ちゃんの違いを比べて書いているからです。

C: ぼくは、「このように、シマウマのような草食動物はライオンのような肉食動物におそわれるきけんがあるので、早く成長するのです。」と書きました。訳は、肉食動物と草食動物の赤ちゃんの成長の違いを書いているからです。

C: わたしは、「このように、草食動物は肉食動物に食べられてしまうので、草食動物の成長は肉食動物の成長に比べてはやいのです。」と書きました。理由は、ただ肉食動物と草食動物の違いをいっているのではなく、ライオンとシマウマの赤ちゃんの違いを比べている理由があるからです。

T: なるほど。筆者は、単にライオンとシマウマの赤ちゃんを比べているのではなく、比べる理由をもっているんだね。その理由こそ、筆者が伝えたいと思っていることなんだね。

今日は、「おわり」が無い文章を使って段落と段落の関係を読むことを通して筆者が何を伝えたいと思っているのかということを考えることができたね。伝えたいことをどのように書くか、ということ意識することは、自分が文章を書くときに活かせる視点だね。

みんなよく考えました。それでは、今日のふり返りをして終わらしましょう。

6 授業の考察

授業を行った第3学年の児童は、すでに段落についての学習を学んでおり、その習得した基礎・基本をもとに、教材には「終わり」の部分、つまり筆者のまとめがないことを問題として捉えることができた。また、筆者のまとめが示されていないことは、筆者の考えが分かりにくいと評価し、自分が筆者だったらどのようなまとめを書くかという問題意識を持ち、自分の考えを書いて全体で交流することができた。その際、自分の考えの根拠を求めたことで、児童は文章から離れることなく、段落相互の関係を根拠に自分の考えを説明することができた。

VII 結語

本研究では、建設的で創造的な読みの能力を育成するために Creative Reading の授業構想についてその具体を提示してきた。重要なことは、児童生徒が問題解決の場における解決すべき目的を持って基礎的読解力、クリティカル・リーディングの能力、問題発見力などの諸能力を総合的に働かせることである。そのために、指導者は問題解決の必然性がある授業を構想するとともに、学習活動の評価を基本的読解力との関係から行わなければならない。

建設的で、創造的な読みを求める Creative Reading の授業、単元、カリキュラムをスパイラルな関係で開発することは、マニュアルだけに頼ることのできない予測不可能な現代社会において創造的な思考力・表現力を育成することになると考える。

本稿で紹介している写真ならびに感想は掲載許可を得たものである。

注

- 1) 倉沢栄吉『国語学習指導の問題』, 新光閣書店, 1979, p.123
- 2) 1) の書に同じ。pp.123-124
- 3) 倉沢栄吉『倉沢栄吉国語教育全集 11』所収の『筆者想定法の理論と実践』 p.251
- 4) 3) の書に同じ。p.284
- 5) 3) の書に同じ。pp.287-288
- 6) 渋谷 孝『説明的文章の指導過程論』, 明治図書, 1973, p.11
- 7) 渋谷 孝『説明的文章の教材本質論』, 明治図書, 1984, p.50
- 8) 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』, 明治図書, 1986, pp.55-56
- 9) 8) の書に同じ。p.48
- 10) 森田信義 編『初等国語科教育学』, 協同出版, 2002, p.90
- 11) 森田信義『説明的文章指導論の創造』, 広島大学大学院学校教育実践学研究, 2004
- 12) 倉沢栄吉『国語学習指導の問題』, 新光閣書店, 1979, pp.144-145
- 13) 12) の書に同じ。p.145
- 14) 倉沢栄吉・青年国語研究会『読書の指導過程』, 新光閣書店, 1979, pp.30-31
- 15) 渋谷 孝『説明的文章の教材研究論』, 明治図書, 1980, p.59
- 16) 15) の書に同じ。p.103
- 17) 小田迪夫『説明文教材の授業改革論』, 明治図書, 1986, p.142
- 18) 17) の書に同じ。p.142
- 19) 17) の書に同じ。p.138
- 20) 森田信義『説明的文章指導論の創造』, 学校教育実践学研究, 2004, p.156
- 21) 20) の書に同じ。p.157
- 22) 20) の書に同じ。p.157
- 23) 森田信義 編『初等国語科教育学』, 協同出版, 2002, p.89
- 24) 森田信義 他『新・国語科教育学の基礎』, 溪水社, 2002, pp.124-125

