

## 説明的文章の「創造的な読み」の研究

藤木 拓道

### 1. 問題の所在と論文の概要

これまでの国語科教育を見てみると、読むことを「文・文章を構成している文字群を、目によってとらえ、その記号群がになっている意味内容を、心的作用によってはあくするということである<sup>(1)</sup>」という意味づけがされてきた。作者、筆者が文字言語を通して読み手に伝えようとする意味内容を、そのままに受け取ることだと考えられてきたのである。私自身も説明的文章を読むことの学習において、要点や段落相互の関係を読むことを第一義として授業を行ってきた。その結果、学習者は書いてある内容が分かればよいといった知識獲得の読みに留まり、読みながら筆者に共感や批判を寄せ、自分の認識を構築するといった読みの楽しみを実感するまでには至らなかった。そこで、国語教室においても説明的文章を読むことを通して、自らの認識を深化・拡充させとて考え、実践を試みた。

### 2. 本論文で明らかにすること

- (1)読むことの意義を、「読みの創造性」という観点から考究する。
- (2)自らの認識を深化・拡充する読みの授業のあり方と意義を明らかにする。

### 3. 研究内容

#### 3.1 「創造的な読み」とは

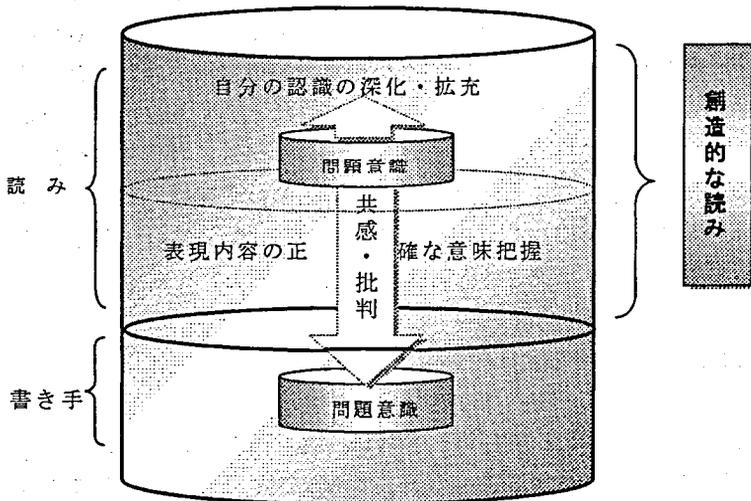
読みの創造性について滑川は次のように指摘している<sup>(2)</sup>。

書かれたままの意味内容や思想を「わかる」以上のはたらきとしてとらえるとき「よむ」は能動的・主体的なものとなり、創造性を発現する。

書き手と、「声なき対話」を繰り返しながら読むこと、読み手の問題

意識と書き手の問題意識と、ぶつかり合いながら読むことがなければ、主体的に、創造的に読むとはいえない。

これは、読みの行為を読み手の「思想形成の仕事」ととらえた倉澤の考え<sup>(3)</sup>とも共通する。このことから、読みの創造性を読み手の認識を深化・拡充させるといった読みの行為ととらえることは可能である。読みの創造性とは、読み手の自己内で営まれる「声なき対話」によって、感情、精神、判断、ものの見方・とらえ方という書き手の内的部分を読み、そこに自らの問題意識と重ね合わせるといった読書行為・過程によってもたらされるものと考えられるのである。これらのことから、本論文でいう創造的な読みとは「読み手が自らの問題意識と書き手の問題意識とをぶつけ合うことで、自分の認識を深化・拡充していく過程・行為」として定義する。



### 3.2 対話を生かした「創造的な読み」の指導の概要

「読み手の問題意識と書き手の問題意識とのぶつかり合い」に基盤をおく「創造的な読み」の成立のためには読みの過程において2つの指導が必要となる。1つ目は「読み手の問題意識を喚起させること」であり、2つ目は「書き手の問題意識を的確に読みとらせること」である。そこで、両者の指導を盛り込みながら「創造的な読み」の授業実践を試みた。その概要を以下に載せる。

(1) 教材

「ヒートアイランド」 斎藤武雄

平成 14 年度版『新しい国語 1』（東京書籍）

(2) 単元目標

①全体目標

意見と事実との関係や文末表現による効果の違いに着目しながら筆者の考えや問題意識を読みとり、ヒートアイランド現象の起きない都市開発の仕方について自分の認識を深めることができる。

②具体目標 A読むことへの関心・意欲・態度 D読むこと

A-ア ヒートアイランドに関する補助資料を読もうとしている。

イ 筆者と自分の考えとを比較し、「ヒートアイランド」を読もうとしている。

D-ア 筆者の意見と事実との関係を的確に読みとっている。

イ 文末表現から筆者の問題意識を読みとり、自分の認識を深化・拡充している。

(3) 単元の展開（全5時間扱い）

過程	学習活動	生徒の意識(◎)と教師とのかかわり(・)	目標	時間
導入	1 題名から考えたことを発表し合ったり、本文の問題提起の部分までを提読し、本文の問題提起の部分をねがいで読んでみる。	・ 題名を読み、考えたこと・想像したことを発表し合うようにする。 ・ 問題提起の部分までを読みながら、行間に感想を書き込むようにする。 ・ 行間に書き込んだ感想を発表し合いながら、ヒートアイランドの特徴や危険性を確認するようにする。	A-イ	1
	ねがい ヒートアイランドに対してどのような対策がとれるのか考えたい。			

展開	<p>2 補助資料や「ヒートアイランド」をイラントの対策にイに関する知識を広げらる。</p> <p>3 緑地化の例示に込められた者問題意識を学習する。</p> <p>4 緑地化の例示に込められた者問題意識を友と話し合いながら読みとる。</p>	<p>◎「ヒートアイランドの対策を調べたい。」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「水力」「風力」「新型電池」「都市構造」のあり方に関する資料を提示する。</li> <li>・本文の「ヒートアイランド」の提起原因をまとめる。</li> <li>・本文の「ヒートアイランド」の対策を調べる。</li> <li>・本文を通読しながら、「わかったこと・考えたこと」をまとめる。</li> <li>・本文を「ヒートアイランド」の対策と筆者の対策とを比較し、筆者の対策が緑地化を例示した意図を調べる。</li> </ul> <p>◎「筆者は緑地化すべきだと考えているのか、緑地化でもよいと考えているのか読みとりたい。」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・緑地化すべきだと考えているという叙述と、緑地化でもよいと考えているという叙述とを比較し、筆者の意図を調べる。</li> <li>・線を引いた叙述に着目し、「ヒートアイランド」をまとめる。</li> </ul> <p>◎「筆者は緑地化すべきだと考えているのか、緑地化でもよいと考えているのか、友の考えを聞いてみたい。」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「緑地効果」「実用性」「データ結果」に着目し、事実と意見との関係を確かめる。</li> <li>・緑地の減少という両面の叙述に着目しながら、緑地化を切望している筆者の問題意識に迫る。</li> <li>・「である」に込められた筆者の問題意識を「どう」の違いに着目して読みとる。</li> <li>・本文中から「である」が用いられている部分を拾い上げ、筆者の問題意識を読みとる。</li> </ul>	<p>A-ア A-イ</p> <p>D-ア</p> <p>D-ア D-イ</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>
	整理	<p>5 「ヒートアイランド」の対策を自分で調べる。</p>	<p>◎「ヒートアイランドのない都市づくりのためにどうすればよいか」自分の考えを整理したい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・単元で扱った資料や「ヒートアイランド」の本文を読み直しながら、ヒートアイランドの対策について自分の考えを整理する。</li> </ul>	<p>A-イ D-イ</p>

#### 4. 「ヒートアイランド」を読む授業と「創造的な読み」との関係

##### 4.1 指導の重点

今回の単元では、読み手の問題意識を喚起させ、書き手と読み手との間

で対話が成立するようにするために次のような指導の工夫をした。

- ① 題名から内容を想像したり、既有的知識や考えを掘り起こしたりする。
- ② 「ヒートアイランドに対してどのような対策が取れるか」と書かれた問題提起部分で読みを中断させ、自分なりにヒートアイランドの対策を考えられるようにする。その際に問題解決につながる補助資料を提示する。
- ③ 補助資料を用いて、自分なりのヒートアイランド対策を模索した上で通読する。

このような指導の結果、読前において読み手の問題意識は喚起されるとともに、通読を通して、読み手は自らの問題意識と筆者の問題意識をぶつけ合いながら読むようになってきたのである。

さらに、書き手の問題意識を読むために以下のような指導の工夫をした。

- ① 文末表現「である」と「だろう」に見られる書き手の問題意識の比較。
- ② 「である」を用いた部分に着目した筆者の問題意識の読みとり。

このような指導の結果、読み手は筆者の用いた「緑地を増やすことが重要である」と表現を教師の提示した「緑地を増やすことが重要だろう」との表現効果の違いを比較し、「である」が用いられた表現には書き手の強調しようとする強い意図があることに気づくはずである。その上で、「都市が熱くなっているのである」「人間の限界を超える気温である」など「である」を用いて強調されている内容を本文中より拾い上げ、そこから感じられる書き手の気持ちを考えることで、書き手の緑地化に対する切実感やヒートアイランドに対する危機感を読みとることができると考えたのである。

このように自らのヒートアイランドに対する問題意識と書き手の問題意識とをぶつけ合いながら、書き手の表現過程における問題意識を読む学習を通して、学習者は文章の意味理解だけでなく、都市開発のあり方について新たな見方をしたり、自分なりの提案をしたりと、自らの認識を深化・拡充する読みができるようになってきた。

実際に今回の学習のまとめとして、単元の最後に書いた学習者34名の感想を分類すると、次のような傾向が見られた。ただし、感想はのべ人数とする。

感想の種類		人数
内容	①より効果的な緑地化を模索した感想	20名
	②緑地化以外の対策を模索した感想	6名
	③新たに疑問・興味を広げた感想	2名
	④筆者の考えを読んでわかったことの指摘	3名
形式	⑤より効果的な緑地化を模索しながら書き方を評価した感想	3名
	⑥緑地化以外の対策を模索しながら書き方を評価した感想	1名
	⑦書き方を評価した感想	2名

#### 4.2 単元の最後に行った感想と創造的な読みとの関連性

上に示した単元のまとめとして学習者が書いた①～⑦の感想のうち、④の「文章を読んでわかったことをまとめた感想」は、「筆者の考えは～だとわかった」「緑地化には～というよさがあることが分かった」といった、意味理解に留まった読みであり「創造的な読み」とは言いえない。しかし、このような読みは34名中3名という少数に留まっている。

一方、①②③は筆者の提示した緑地化をふまえて自分なりに効果的な緑地化の方法を模索したという点で自己の認識を深めた「創造的な読み」であるととらえられる。また、⑤⑥⑦は筆者の書き方に対して自分なりの見解を述べているという点で、自己の認識を深化・拡充させた創造的な読みである。ここでは、最も多くの生徒が感想をもった「より効果的な緑地化を模索した感想」について、どうしてこのような認識を構築できたのかを分析・検証する。

#### 4.3 「より効果的な緑地化を模索した感想」をもつに至った読みの分析

「より効果的な緑地化を模索した感想」は、どのように形成されたのか、学習者の読みの過程をもとに分析してみたい。その際、緑地化すべきという筆者の思いに気づいていく様子、「緑地化をすすめるためには開発を抑えるべきではないか」という筆者の問題意識に気づき、自らの認識に組み込んでいく様子を学習活動の段階別に以下に示す。なお、本文中の叙述は「」

上記のことに関する反応が見られない場合は×とする。

時間	学習場面	U生の反応	H生の反応
1	問題提起までを読む場面	【第1時学習カード】 「緑地の減少」に関わって ・緑地の減少がヒートアイランドの原因だとわかった。	×
2	自分なりの対策を考えた上で、通読する場面	【第2時自己評価カード】 ・今は、緑地化は難しい。緑地化する場所はなくなっていくと思う。どうして緑地化にこだわるのか。	【第2時自己評価カード】 ・緑は熱を下げたり、太陽からの光をさえぎったりするなど、効果が大きいため緑地化はよいと思う。
3	書き手は「緑地化すべき」「緑地でもよい」のどちらの立場で書いたのを読む場面	【第3時学習カード】 「緑地を増やすことがたいへん重要である」に関わって ・「重要である」と決断して、緑地化すべきと言っている。 【第3時自己評価カード】 「緑地の減少」に関わって ・ <u>緑地が減っているからこそ、開発をやめて緑地化していこうと</u> いっている。	【第3時学習カード】 「緑地を増やすことは重要」に関わって ・「緑地を増やすことは重要」と言っているから、緑地化すべきと筆者は言っている。それに、緑地の効果は大きくなるなど、その理由も言っているから。
4	書き手は「緑地化すべき」「緑地でもよい」のどちらの立場で書いたの話し合う場面	【第4時自己評価カード】 ・「である」が書かれている部分を読んで、緑地化をしなければ人間が住めなくなるという危機感があることがわかった。僕も筆者と同じで、 <u>緑地化はとても重要だと思った。できる限り開発をやめ、緑地化を早め</u> に実行してほしい。	【第4時自己評価カード】 ・筆者は「緑地を増やすことはたいへん重要である」といっている。「である」とは他の文を見ても、本気で言っていることだから、「重要である」とはたいへん重要ということ。だから、緑地化すべきだと思う。
5	単元のまとめの感想を書く場面	最初は庭などに水まきをすれば気温が下がるから、それがいいと思った。でも、「である」という言葉に着目すると緑地化がとても重要だと思った。今の東京は開発が進んでいるから早目に緑地化を実行するのがいいと思う。 <u>都市が開発をやめて緑地を増やせばいい。でも、不便になるので全てをやめることなく、少し開発をすればよ</u>	私は筆者が言うとおり、緑地化を進めたいです。 <u>これ以上開発をやめ、これからは緑地化にはげんでいってほしいです。長野から木の苗を送って植えてほしいです。東京はマンションが多いので、マンションの間や屋上に木を植えたいです。マンションの間などは全て土にして、駐車場もコンクリートをやめ、砂利をひき</u>

	い。	たいです。
--	----	-------

U生は第五時において、「都市が開発をやめて緑地化を増やせばいい」と当初の水撒きという考えを変容させ、開発をやめる必要性があることに気づいている。開発をやめるということは、筆者が本文中で直接述べたことではないことからU生は自らの認識を深化・拡充させたといえる。では、U生は「開発をやめる」という考え方をどのように構築したのだろうか。U生は第3時の時点で「(筆者は)緑地が減っているからこそ、開発をやめて緑地化していこうといっている」と筆者の問題意識を指摘している。つまり、U生は第3時の時点で文章の背景にある筆者の開発重視に対する危機感を読みとり、それを自らの認識に取り入れたのである。筆者の開発重視に対する危機感に迫ったことが、自らの認識を構築したことにつながったといえよう。

では、U生はどのように文章の背景に広がる、筆者の開発への危機感に迫ることができたのであろうか。U生は第1時において「緑地の減少」という叙述に着目し、ヒートアイランドは緑地の減少によっておこると考えている。第2時には様々な対策を比較する中で、緑地化に対して「緑地化する場所が難しい」と疑問を投げかけている。これは第1時において「緑地の減少」という叙述に着目したことが影響している。緑地の減少という現状をふまえているからこそ、緑地化という対策に触れたとき、木を植える場所がないと判断したからである。U生同様に第1時において「緑地の減少」に着目した学習者は4名であったが、全ての学習者が第2時において「緑地化は難しい」と判断していることから、この叙述への着目が読み手を緑地化に対して否定するという立場に立たせやすくしているといえる。さらに、U生は第2時において、「緑地化する場所が難しい」という自らの判断と筆者が緑地化を提示したことを照射させることで、「(緑地をする場所が減少しているのに)どうして緑地化にこだわるのか。」という問いを発し、筆者の緑地化提示の意図を読もうとする意識が高まっている。その意識に支えられて、第3時では「緑地化すべき」「緑地化でもよい」のどちらの立場から筆者は文章を書いたのか、個々に追究した。その過程でU生は結論部分と理由部分との文末表現の違いに着目して次のように学習カードに記入した。

最初は「予測される」「可能である」といって、緑地化でもよいと言っているようだが、

最終的に「重要である」と決断して、緑地化すべきと言っている。

これに対して、緑地には、汚染物質の吸着、吸収が行われる効果とともに、蒸散活動により、周りの気温を下げる効果がある。夏の場合は、気温が下がれば当然のことながら冷房などのエネルギーの消費量が少なくなるから、気温はさらに低下すると考えられる。また、樹木が太陽からのエネルギーを遮るので建造物の熱を蓄える効果をやわらげることまでできる。これを合わせれば、都市の気温を抑える緑地の効果はかなり大きなものになることが予測される。

東京二十三区全面積の四十七パーセントの面積を緑地にすることが可能であると考えられる。

緑地を増やすことがたいへん重要である。

U生は結論部分ではそれまでの控えめな文末表現でなく、「である」と言い切っていることに着目し、「どうしても緑地化する必要がある」と訴えようとした筆者の意図に気づいている。そこで教師はU生に次のような質問をした。

教師：U君は「緑地の減少」というところから、緑地の難しさに気づいていたよね。でも筆者も、緑地が減少しているということを知っているんだよね。それなのに、本当に緑地化すべきだったのかなあ。

この教師からの問いは、「緑地の減少という事実を知りながら、なぜ緑地化を提案したのか」という第2時におけるU生の問いと性質を一にしている。その結果、U生は第3時の自己評価カードに「(筆者は)緑地が減少しているからこそ、開発をやめて緑地化していこうとっている」と記入したのである。緑地する場所が減少している事実を知りながらも、あえて「緑地化すべき」と提案した筆者の意図を読もうとした結果、「開発をやめて緑地を増やしてほしい」という筆者の問題意識に気づくことができたのである。

このように、「自分はこう考えたが、筆者はなぜこう考えたのか読みとりたい」「筆者はどういう立場で書いたのか読みとりたい」という問いを基盤にしなが、緑地化提案の意図に迫ったことが、「緑地化はこのまま開発が進むと場所がなくなってしまう。だからこそ、今から開発を少なくし緑地化を進めてほしい」という筆者の意図に迫ることができ、読み手はそれを

ふまえて自らの認識を深化・拡充させたのである。

一方、K 生は第3時の時点で認識の深化・拡充につながる読みの跡はみられない。「開発を抑え、マンションの屋上なども緑地化すべき」といった認識を構築した跡が見えるのは、単元のまとめの感想を書いた第5時になってのことである。だとすると、K 生にとっては、第4時の学習において、自らの認識を深化・拡充させるだけの心的作用があったと考えられる。第4時においては「緑地化すべき」「緑地化でもよい」のどちらの立場から筆者はこの文章を書いたのかについて話し合った。その場面を次に載せる。

発言者	内容
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>私は筆者は「緑地化すべき」と言っていると思いました。理由は7段落目から13段落で、「だろう」という言葉を使っているけれど、16段落では最後に「である」「重要である」と言い切っているからです。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>今の意見は今までと違うんですね。今までは書いてある内容に着目していくと「緑地化すべきだ」「緑地化でもよい」のどちらとも取れるというんですね。ところが、Hさんは文の最後にある言葉に着目したんですね。</li> </ul>
S1	<ul style="list-style-type: none"> <li>うん。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>なるほど、はい、U君。</li> </ul>
S2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hさんと同じで、11段落、12段落では「可能性がある」とか「予測される」とか書いてあるけど、16段落目には「緑地を増やすことが重要である」と決断している。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>なるほど、はい、はい、はい、Rさん</li> </ul>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>私もHさんと同じで「緑地化すべき」だと思います。最後の方に「緑化計画に取り組むことが必要であろう」とそんなに強くはっていないと思います。でも、その前に「緑地を増やすことがたいへん重要である」と書いてあって、つまり、緑地を増やすことは重要だと強く言いたかったんだと思います。</li> </ul>
S4	<ul style="list-style-type: none"> <li>みんなの意見と違うんだけど、「緑地を増やすことはたいへん重要である」と書いてあるけど、「である」と言い切っているけど、「緑地化すべき」という方にはいるのかなあ？と思いました。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>はいはい、K君</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>ほくもYさんと同じで、「重要ですよ」「ここが大事ですよ」と軽い気持ちで書いてあるようにとらえられました。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>どこから。</li> </ul>
S5	<ul style="list-style-type: none"> <li>16段落の「緑地を増やすことがたいへん重要である」という</li> </ul>

教師	<p>ところから。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「緑地を増やすことがたいへん重要である」に関わって二つの読みが出てきました。一つは、この結論っていうのはいろんな理由をもとにして言っているのではないかと。だから、筆者は緑地化すべきとっているんだよ。というもの。ところが、他のところを見ていくと緑地の難しさについても指摘しているのではないかと。なので緑地化というのは難しさも兼ね備えているんだから、「緑地化すべき」とそこまで強くは言わないんじゃないかと。どちらもいえそうですね。そこで、考えてみたのが、<u>どうも文の最後の言葉に注目すればよいというんですね。すると、最初の方は「考えられる」とか「予測される」とかやや含みをもたせた言い方をしているんだけど、最後は「である」と決断してるといいますね。だから「緑地化すべき」と言ってるんじゃないか、という人もいれば、Yさん(S4)はそこに疑問を感じたんだね。この「である」というのは、「緑地化すべきだ」と訴えているというけど、本当にそうなの？というんです。どうもここがかぎになってきそうですね。しかし、「である」だけをね、見ていると、この「である」に込められた気持ちというのはなかなか難しいでしょ。なので、一つ言葉を用意しました。</u></li> </ul> <p><u>(「緑地を増やすことはたいへん重要である」と板書した横に「だろう」とつけ加える。)</u>「緑地を増やすことがたいへん重要である」の「である」に込められた気持ちというのは、「だろう」の場合と比べると少し読みとりやすくなるかもしれません。そこで、考えることを言います。筆者はなんで「緑地を増やすことがたいへん重要だろう」ではなく、「緑地を増やすことがたいへん重要である」と書いたのでしょうか。時間3分取ります。近所で相談してもよいので考えてください。はじめ。</p> <p>(3分間。近くの人と相談)</p>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ はい。やめてください。さて、改めて言いますね。筆者は「緑地を増やすことがたいへん重要だろう」と書かずに「緑地を増やすことがたいへん重要(間)である」と書いたのはなぜでしょう。</li> </ul>
S6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 私は「<u>緑地を増やすことがたいへん重要だろう</u>」と書いたら、<u>緑地をやってもやらなくてもいい</u>と思っていたら、「<u>たいへん重要である</u>」だから、絶対やった方がいいと思っていた。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 同じ意見でも、違う意見でもいいですよ。</li> </ul>
S7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 最初に事実を述べているから。</li> </ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ うん、事実をね。こういう(板書した緑地効果や緑地化したと</li> </ul>

	きのデータ結果を指差す)。
S7 教師	・「だろう」といわない。
S7	・それはどうして。
教師	・いやー(笑い)。「だろう」だとせっかく事実を言っているんだから。
	・「だろう」だと、せっかく事実をいっているんだから、根拠を言っているんだから、最後はずばつと言え、とそういうこと？(K生のうなずきを見て)はいはいわかりました。
S8	・「だろう」だと、まだ知らないという感じで「 <u>である</u> 」だとそれを言いたいという感じ。
教師	・うんうん。いいよ。
S9	・「だろう」だと「考えられる」「予測されると」同じ類のものになってしまうから「 <u>である</u> 」にした。それと、「 <u>だろう</u> 」だと弱っぽい言い方で、「 <u>である</u> 」は強めだから、たとえば他にも強めの言い方はあるけど「だ」だと言ひ方的にむかつくから(笑い)、「です」だと弱いから、礼儀正しくも強い言い方の「である」を選んだと思う。(教師は「だ」をあらかじめ板書されてある「である」の横に、「です」を「考えられる」「予測される」の横に改めて板書する。)
教師 数人	・そうなると、この筆者の立場はどっちなんですか。 ・「すべき」

このように、当初 S1・S2・S3 と S4・S5 との間には、「である」に「緑地化すべき」という強い気持ちがあるのかどうか、意見が分かれている。このままでは、双方の考えが平行線をたどると考えた教師は、「である」に込められた書き手の気持ちを、「だろう」という言葉を用いた場合と比較して考えるように促したのである(一線)。その結果、S6～S9 の学習者の発言内容に見られるように、学習者は「である」という文末表現に着目しながら、その言葉には「だろう」よりも強い気持ちがあると考え、「緑地化すべき」「絶対やったほうがいい(S6)」という筆者の意図に気づいたのである(三線)。その後、本文中から「である」という文末表現を用いて強調された内容を拾い上げた。その結果、「都市が熱くなっているのである」「人間の限界を超える気温である」等の叙述に着目し、ヒートアイランドを人間の生存を妨げるほどのものとしてとらえている筆者の危機感に気づくことができた。K 生が第 4 時において、「である」とは他の文を見ても、本気で言っていることだから、「重要である」とはたいへん重要ということ。」と指摘したのはそのためである。K 生は第四時において、筆者のヒートアイラ

ンドへの危機感の高さ、緑地化を願う強い気持ちを文章から受け取ることで、「開発をやめ、マンションなどにも緑地化をすべき」と自らも効果的な緑地化を模索し始めたのである。文末表現の効果の違いを比較し、文章を支えている筆者の問題意識に迫ることが、読み手はそれに触発され自らの認識を深化・拡充させたと考えられるのである。

## 5. 本研究で明らかになったことと今後の課題

### 5.2 明らかになったこと

- (1) 読前に読み手の問題意識を喚起させた上で文章を読むことで、読み手には「私はこう考えるが筆者はなぜこう考えたのか」という問いが生じ、筆者の問題意識を読みとることにつながる。
- (2) 読み手の問題意識を喚起させるためには、「題名から想像できる内容に対し、自分なりの知識・考えを想起すること」「問題提起の部分で読みを中断させ、その答えを予測すること」「補助教材を用いて本文内容に対する自分なりの知識・考えを補充すること」が効果的である。
- (3) 文末効果の違いを比較し、筆者の問題意識に迫ることは、読み手の認識を深化・拡充させることにつながる。

### 5.2 今後の課題

- (1) 「創造的な読み」に適した文種の考究・教材の開発を進めること。
- (2) 書き手の問題意識が投影されている表現を整理・分類すること。
- (3) 発達段階に応じた「創造的な読み」の指導計画の立案をすること。
- (4) 効率的に読み手の問題意識が喚起されるような指導の工夫をすること。

#### 【注】

- (1) 『国語教育辞典』学燈社 1963・2 P3において、国語科教育は「文・文章を構成している文字群を、目によってとらえ、その記号群がになっている意味内容を、心的作用によってはあくするということである」と指摘している。
- (2) 滑川道夫は『現代の読書指導』明治図書 1976・2 p72・p85において、読

みの創造性を「読み手と書き手との声なき対話」という視点からとらえている。  
(3) 倉澤栄吉は『国語科教育学研究』明治図書 1976・11 p14・15 において、読  
みを読み手の「思想形成の仕事」と指摘している。

【参考文献】

倉澤栄吉(1976)『国語科教育学研究』明治図書出版

滑川道夫(1976)『現代の読書指導』明治図書出版

---

(ふじき ひろみち 長野市立篠ノ井東中学校教諭)