

「〈自分ごと〉認識」で読む国語科「伝記」指導の開発

玉川大学教職大学院 江崎 一紀

1 はじめに

平成29年(2017年)公示の『小学校学習指導要領解説国語編』には、第1学年及び第2学年の「読むこと」の指導事項(1)オに「文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと」とある。小学校低学年から指導すべき事項として、自分の体験とを結び付けて読むことが基本的な読みの姿勢として掲げられた。「自分の体験とを結び付けて読むこと」とは、どのような読みなのか明らかにし、そうした読みを発展させた高学年における伝記の学習過程を開発したい。

本研究は、文章の内容を自分の知識や体験と結びつけて主体的に読む伝記の学習過程を開発し、その可能性を検討することを目的とする。

2 伝記学習の課題とその解決法

中熊・宮崎(2016:117)は、伝記学習の課題について、実態調査に基づいて次のように述べている。

「被伝者のようになりたい」と考えた子どもが多いものの、自分の経験と照らし合わせながら書かれた文章はなく、読み取った事実の一部に対しての直接的な感想が多かった。また、筆者の意図や考えについては、ほとんどの子どもが捉えることができていなかった。これらの要因は次のようなことと考えられる。

- ①被伝者の業績は子どもにとって偉大であり、自分の経験と関連付けることが難しい。
- ②「生き方」をどのように考えていけばよいかが分からない。
- ③筆者による考えが含まれているという伝記の特徴が理解されていない。
- ④「意味づけ」という考え方を知らない。

「自分の経験と関連付けること」は学習指導要領の低学年「読むこと」の指導事項であるが、自分の経験や体験と結び付けたり、関連付けたりして読むことは、主体的な読みの姿勢につながり、子供が受け身の読みから脱却することにつながる。「はじめに」で示した低学年の指導事項における「文章の内容と自分の体験とを結び付ける」とは、文章の内容を、自分が既にもっている知識や実際の経験と結び付けて解釈し、想像を広げたり理解を深めたりすることである。また、新たに「感想をもつとは、文章の内容に対して児童一人一人が思いをもつことである。読み手の体験は一人一人異なることから、どのような体験と結び付けて読むかによって、感想も異なってくる」という解説の記述が追加された。一人一人の思いの違いの重要性を述べ、体験と結び付けた読みを重視していることが分かる。子供の経験や読書体験などを十分想起できるようにすることで、自分の思いや考えをもち、高学年での価値ある伝記学習が展開できると考える。

「自分の生き方」を考える際には、どのように被伝者と自分を比べて考えたり、読んだ

りすればいいのかを指導していない、または子供たち自身が理解していないことが、中熊・宮崎の実態調査から分かる。実際に、現行の国語科の5社（東京書籍、光村図書、教育出版、大阪書籍、学校図書）の指導書を見ると「自分の生き方」を考えるためにはどのようにすればいいのか、詳しい指導の手立てが書かれていない。

例えば、小学校国語5年下『銀河』（光村図書）の「百年後のふるさとを守る」（2015：169）では、学習の手引きに「考えたことをまとめよう」がある。その中の学習活動に、伝記を読んで考えたことを200字程度でまとめる学習活動がある。そこには、被伝者と自分を比べるための手立てとして、以下の4つの視点が明記されている。読者（あなた）自身のこととして、①ふだん考えていること ②実生活での体験 ③読書体験 ④もっている知識である。しかし、これらの4つの視点をどのように使って文章を書くのかは、同社の学習指導書（2015：123-124）には具体的に書かれていない。「予想される児童の反応」（2015：124）には、4つの視点を活かした指導例として、以下の例1、例2が示されている。

例1 「わたしは、正直言って、マザーテレサのようになりっぱなことができる自信はありません。しかし、わたしの周りで、自分が必要な人間だと感じる人がいないように、わたしにできることは何かを考えていきたいと、心から思いました。」

例2 「イチローでもミスをすることがある。でも、すごいところは、ミスをそのままにしないということだ。考えてみると、ふだんのぼくはミスしたことをそのままにしていることが多い。」

これでは、どの視点を活かして児童が考えたのかが分からない。例1は、自分の周囲の人に目を向けて考え、一人一人が自己の存在意義を認めて生きていけるように、自分が支援していきたいという決意が述べられている。これは、4つの視点のうち、「②実生活での体験」の視点であろうか。例2は、ミスについて自分とイチローとを比べて、ミスを犯した後のものの考え方や対応について、書かれている。4つの視点のうち「①ふだん考えていること」であろうか。

「自分と被伝者の行動や感じ方、考え方との共通点や相違点を考えること」とあるが、子供たちと被伝者とは、生きてきた時代が異なり、社会的背景や価値観にも大きな違いがある。共通点や相違点を考えるだけで、伝記を読んで「自分の生き方」を考えることができるのであろうか。中熊・宮崎（2016）が伝記学習の課題として、「①被伝者の業績は子どもにとって偉大であり、自分の経験と関連付けることが難しい。②「生き方」をどのように考えていけばいいかが分からない。」と指摘している通りである。

平成29年（2017年）の『小学校学習指導要領解説国語編』第5学年及び第6学年の言語活動では、以下のように述べられている。

イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動。

（中略）伝記は、物語や詩のような行動や会話、心情などを基軸に物語る文学的な描写と、事実の記述や説明の表現が用いられている。自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりするとは、例えば、読み取った人物の生き方などから、これからの自分のことについて考え、文章にまとめたり発表したりすることである。

伝記には、偉人伝や史伝などの様々なタイプがあるが、いずれも、人物の生き方を描くために、行動や会話、心情などを中心に叙述する文学的な描写が用いられることが多い。それと同時に、人物の生き方や考え方、その偉業などを意味づけるという点から事実の記述や説明の表現が用いられる。「意味づけ」とは、どういった意味や価値、効用があるかを考えて、物事に何らかの意味や意義を与えることである。伝記を読んで、子供たち一人一人が被伝者の生き方や言動、感じ方、考え方からどのような、自分なりの意味づけをするのかを考えさせることで、「自分の生き方」につながる学習が展開できると考える。自分なりの意味づけを、友達と比べることで様々なものの見方や考え方があることに気づき、自分の生活や生き方に活かすことができるのである。

間瀬(2004:34)は、論説・評論の読みの学習で、学習者が「評論教材の持つ批評性を自分たちの問題として受け取る構えを持つこと」の重要性を主張している。伝記を読む際に、被伝者との間に対話が生じ、生涯にわたって伝記と関わり続ける主体的な学習を進めていくためには、学習者が被伝者の業績や行動、考え方を自分にかかわるものとして捉え、積極的に被伝者の生き方に働きかけていく学習者の読みの「構え」を育成していく必要がある。寺田(2010:182)もまた、論説・評論の書き手の「問題領域」が抽象的で広範であることを踏まえた上で、学習者の「問題領域の存在を知り」、「なぜ「私」にとって重要な問題かという視点を持つ必要がある」とする。これらの論は、論説・評論を学習者が他ならぬ自分自身に関わる切実なものとして、つまり〈自分ごと〉として引き受けていく読みの「構え」の重要性を明らかにしている。

「〈自分ごと〉認識」という概念は、幸坂(2017:6)によって提示された。読者の世界認識は、抽象と具体、親密と疎遠の4つの軸がある。抽象は、主義・主張、倫理、経済など思想・問題領域のレベルを示す。具体は、自分自身や犬、ご飯など具象物のレベルを示す。親密は、身近だという感覚をもつことである。疎遠は、身近ではないという感覚をもつことである。この中で、筆者の世界認識と読者の世界認識が「親密」だと位置づくことを、〈自分ごと〉としている。この自分自身に関わる切実なものとして捉える〈自分ごと〉として引き受けることが伝記学習の課題の解決につながると考える。

子供が伝記を読んで、〈自分ごと〉認識を働かせるための読みの視点が重要である。〈自分ごと〉認識を働かせるための視点として、中熊・宮崎(2016:120)の「伝記を読んで自分の考えを書く」3つの視点を取り上げる。それは、「実体験、読書体験、知識」である。しかし、この3つの視点を活かした具体的指導法や児童の作品、指導の効果は具体的に明らかになっていない。伝記を読む際、この3つの視点をを用いて自分と被伝者の行動や感じ方、考え方とを比べていくことで、〈自分ごと〉認識が働くと考ええる。

実体験とは、実際に見たり、聞いたり、自分でやってみたりした体験である。被伝者の実体験を読み取り、学習者の実体験と比べて、共通点や類似点、相違点を見付けて自分の考えを書く。

読書体験とは、被伝者に関する複数の筆者によって書かれた伝記を読んで、考えたり、感じたりした体験である。または、被伝者の異なる他の伝記作品や伝記以外の書物や作品など、幅広い読書から得た情報や知識を用いて学習者が感じたり、考えたりした体験でもよい。

知識とは実体験で得た被伝者に関する情報や被伝者の置かれていた社会的背景である。被伝者に関する情報として、被伝者の功績や生い立ち、作品などがある。

以上、伝記学習の課題と解決の方向を概観した。以下、これに基づいた学習過程をデザインし、実践し、実践の結果を分析する。

3 伝記学習の課題を解決する学習デザイン

前項で検討した解決の方向性に基づき、佐藤・左近（2017：128）にある伝記教材の学び方における10のポイントを参照し、以下に留意して学習をデザインする。

- 「意味づけ」するために、被伝者が話した言葉や行動、年表、絵に注目すること
- 被伝者の功績や願い、思いを読み取って、自分なりに評価し、考えをもつこと
- 筆者の描く被伝者の人物像を読み取り、筆者による書きぶりの違いを理解すること
- 自分の生き方を考えるために、視点「知識、実体験、読書体験」で自分の考えを書くこと
- ジグソー学習を用いて、伝記の特徴を読み取ること
- 読み取ったことや自分の考えを新聞にまとめて、他者に伝えること
- 他の筆者が書いた複数の伝記を読み比べること
- 伝記の学習で身に付いた力や学習の仕方を振り返ること

学習指導案

単元名

「生き方について考えたことを伝え合おうーオリジナル手塚治虫伝をつくって比べ合おうー」

学習材

「手塚治虫」国松俊英（東京書籍 5年下）

「子供は未来人ー手塚漫画にこめられた願いー」石子順（学校図書 6年上）

単元の目標

- 先人の思いや行動に興味をもち、伝記を読むことで自分の未来について考えようとする。
（関心・意欲・態度）
- 人物像や出来事との相関関係から、手塚自身の思いと作品に込めた思いを読み取る。
（読むこと）
- 読み取ったことをもとに、自分の生き方について考え、まとめる。（読むこと）
- 人物の生き方や考え方を表す語句や言葉の使い方に対する感覚について関心をもつ。
（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）

指導計画

- ①紹介カードのモデルを見て、学習の見通しをもつ。伝記を集め、読みたい理由を書く。
- ②『手塚治虫』（東京書籍）と『子供は未来人』（学校図書）に分かれて読み、同じ教材を読んだグループで感想を書いて、交流する。印象的なエピソードを1つ選んで、感想を書く。（2・3・4時間目）
- ③違う教材文を読んだ者同士で交流し、伝記の特徴を考える。筆者が描く人物像を読み取る。
- ④感想を交流し、友達の感想の書き方から学ぶ。
- ⑤オリジナル「手塚治虫伝」をまとめる。
- ⑥⑦自分が選んだ伝記を、視点に沿ってまとめる。友達と交流し、感想を伝え合う。
- ⑧6年生に発表して感想を交流し、伝記の学習を振り返る。

4 実践の結果と分析

4. 1 プロトコル分析

学習の中で行った話し合いにおいて、狙いとするような学習が成立しているかどうか検討する。4班と2班のグループでの話し合いを取り上げる。4班は知識と読書体験の視点

による話し合い、2班は実体験の視点による話し合いが機能していたことを、取り上げた理由とする。2つの話し合いは、知識、実体験、読書体験の視点によるテキストの読みが、同じような体験の想起を他の学習者にも引き起こした。3つの視点での考え方が伝播し、新たな体験を呼び覚ました話し合いである。

プロトコルの書式および内容の分析法は、松本(2004: 74-82)を参照した。

プロトコル1 5年3組 4班 9月14日 9時15分～

- | | |
|---|--|
| 1 Y 手塚さんについて知っていたことは：
：漫画で：： | 24 H 実際に？ |
| 2 N う：：ん。 | 25 Y 本当にあったこと？ブラックジャックも？ |
| 3 Y あ：：とりあえず漫画を描くことで：
：戦時中の暮らしと、漫画の歴史、描き方は：： | 26 H 他の被伝者たちは人の命を救ったり、昔ははっきりしていなかったことが：：
：はっきりした。 <u>はっきりしたと思います。</u> 昔ははっきりしていなかったことを／／明らかにした。 |
| 4 H う：：ん？ | 27 H ／／火の鳥以外は本当にいたことなので＝ |
| 5 Y 戦時中の暮らしが：：あれ：：あの両腕が切断寸前ということが：：知れて：：
：漫画の歴史は：：あの：：そういう：：
：ここにも／／のっていないやつとか。 | 28 H ＝火の鳥以外の人たちは、本当にいた人なので。 |
| 6 H ／／ここにも。 | 29 Y 本当にいた？ |
| 7 H あ：：ここにものってないやつとか：：
：3つ目のやつとかあった。 | 30 N 本当にいた人なので：：命の尊さが：：
：わかると思います。 |
| 8 N あ：：あれか？
(中略) | 31 N 火の鳥以外の人？ |
| 16 H 読書は、さっき N さんも言っていたけど手塚さんの火の鳥。 | 32 H 火の鳥 <u>いんじゃん＝</u> |
| 17 Y 火の鳥はおもしろかった。新宝島で：：
：大ヒットしていたことを知ってて：：
：そういうのとか知っていて
他の伝記の本は：：宮沢賢治とか、ルーシーモードモンゴメリとかは？
読んだことがある。 | 33 H ＝だから命の大切さがわかるじゃん。 |
| 18 N 本とかではなく：：人とかってこと？ | 34 Y ブラックジャックは縫い目が：： <u>あんじゃん。</u> ／／免許もっていない人がなんか：：死にかけている人とか？だからブラックジャックは：：死んだ人を再生できる。 |
| 19 H 手塚治虫さんの本は：：本だけど、火の鳥とかって実際に＝ | 35 H ／／なんで、縫い目があるの？ |
| 20 Y ＝読書で：：昔は：：はっきりしなかったけど：：はっきりしてなかったことをはっきりした。 <u>ガリレオガリレイ</u> とか＝ | 36 Y 死にかけた。(2) |
| 21 N ＝人とかではなく本とか？ | 37 H <u>はい。</u> ではS言って＝ |
| 22 H 手塚治虫さんの：：火の鳥っていう漫画は：：／／実際に：： | 38 S <u>＝ええ。</u> |
| 23 N ／／あるよ。 | 39 S 読書：：手塚治虫の本は：：読んだことありません。 |
| | 40 S 実体験は自分の体験と手塚さんの体験とを比べて。 |
| | 41 S 戦争があったのは、：：いつだっけ？ |
| | 42 S 手塚治虫さんが子供のころ：：戦争ありましたよね？で：：そして：：私は：：戦争のアニメっぽいのを見まし |

- た。
- 43 Y はだしのゲン／／じゃないの？
- 44 S ／／そして：：その：：アニメを見た
ので：：かわいそうだなと思いました。
た。
- 45 N わたしは＝
- 46 H ＝ぜんぜんそんな感じじゃない。(笑)
- 47 N 紙の髭っていう本は？伝記の本に描か
れていたの：戦争のこととかを描か
れていたの：手塚さんはその？漫画
にしていました。
- 48 S 寒い。
- 49 H うんと？手塚さんは(.)自分の体験
を漫画にしているので、
- 50 N うん、うん。
- 51 H とてもいいなと思いました。
- 52 Y はい、ぼくは：：えっと、手塚さんが
書いた本でおもちゃの？あ：：うん、
マアチャンの日記帳というの：：初
めて知りました。あ：：新宝島という
本は：前(.)学校の図書室にも前／
／あったの。
- 53 N ／／あったね。
- 54 Y 今もあったら：：学校の図書館にあっ
たら？見てみたいと：：思いました。
まんの歴史は、手塚さんは：：40
年ぐらいしか描いていないけど：：あ
の：：たくさんの本を描いていてすご
いと思いました。
- 55 N 今：新宝島とか聞いて気づいたんです
けど？漫画の歴史が：：あと：：これ
までに描いていた作品は：：これまで
- 描いた漫画が？今もヒットしているの
が：：すごいなと思いました。(3)
- 56 N 戦争中でも：：あの：：漫画を描いて
いたので、それも歴史になったと思い
ます。
- 57 Y じゃあ？はい(.)／／では？
- 58 Y ／／ふつうでは：：描いていない：：
想像上の世界を自分で描いていてすご
いと思いました。
- 59 N 自分では本当に見ていないもの：：に
／／自分で考えて。
- 60 Y ／／そう：：
- 61 Y 例えば：：ジャングル大帝なんて：：
あんな()がそもそも生きていな
いし鉄腕アトムだって：：ロボット？
変な宇宙人も：：あとブラックジャッ
クだって、あんな顔に変な縫い目：：
いっぱいあって：：そもそも生きてい
られないし：：免許もってないんだか
ら：：外科？医者になれないし：：
- 62 N 漫画だから：：ね。(笑)
- 63 Y ロボット：：変な：：自分の想像上で
作っていることがすごい、おもしろい
と思いました。ブラックジャックは：
：免許もってないから：：外科にな
れないから？外科というか？
- 64 Y でも：：＝
- 65 Y ＝それを：：自分の想像上で作ってい
るのは、おもしろいと思いました。そ
れだけ：俺が見ていたのは()。

知識の視点で〈自分ごと〉と捉えた場面として、17Y「新宝島で：：大ヒットしていたことを知ってて：：」がある。手塚治虫に関する知識を述べている。手塚治虫の業績としての知識「新宝島に掲載されている手塚漫画」と、テキストを結びつけることで、〈自分ごと〉と捉えている。この発言があることで、他者への手塚治虫に関する情報の掘り起こしを促し、思考の広がりや読書意欲の向上に貢献している。「手塚治虫の業績は他にあるのか」「他に知っていることはないか」「もっと手塚治虫の本を読んでみたい」という考えにつながっていくのである。この発言によって、Y自身にも思考の活性化が図られている。52Y「あ：：新宝島という本は：前(.)学校の図書室にも前あったの」と図書室で読んだ体験を思い出すことにつながっていく。53N「／／あったね」と、Nの記憶を呼び起こし、Nにも影響を与えている。55N「今：新宝島とか聞いて気づいたんですけど？」の

発言の後に、手塚治虫の業績を再評価し、自分なりに意味づけしている。55N「今もヒットしているのが：：すごいなと思いました。(3)」という「手塚漫画は、現在も図書室で多くの人に読まれ続けている。」というNの解釈がある。3秒の沈黙の後、56N「歴史になったと思います。」の発言があることから、「現在の漫画の基礎を作った人」「漫画の歴史を作った人」と、Nは手塚を評価している(学習後のインタビューより)。この3秒の沈黙は、自分なりに手塚の業績を再評価し、意味付けし、手塚の人物像を形成していた沈黙だと考える。他の学習者の沈黙は、Nによる手塚の人物像を解釈しようとするものと考ええる。つらく、苦しい戦時中も、漫画を描き続けたことで、手塚の漫画への情熱を再認識し、改めて手塚の人物像を深めることにつながった。知識の視点で考えた発言が、他者への〈自分ごと〉認識に影響を与えたのである。

読書体験の視点で〈自分ごと〉と捉えた場面として、20Y「ガリレオガリレイとか＝」がある。Yの中で、「伝記に取り上げられている人物は他にいないか」という思考が働き、〈自分ごと〉認識が働いた。Yは、手塚治虫以外にも「ガリレオガリレイ」がいると考える。Yが発言したことで、自分たちが学習しているテキスト「手塚治虫」と他の伝記のテキストをつなげて考え、その共通点や類似点、相違点を見つけようという思考が働いた。ここで、〈自分ごと〉認識が他者に伝播していく。自分たちも、伝記を読んだことがあるという読書体験を掘り起こして考えている。このYの発言が、幸坂の言う「親密」の世界に他の学習者たちを導く契機になったと考える。非常に重要な発言である。実際に、26H「他の被伝者たちは人の命を救ったり、昔ははっきりしていなかったことが：：はっきりした。はっきりしたと思います。昔ははっきりしていなかったことを／／明らかにした」と発言している。Yの発言が、他者の〈自分ごと〉認識に影響を及ぼしたと考える。さらに、手塚治虫作品「火の鳥」に込められた思いである「命の尊さ」に話が進み、作品から手塚治虫の人物像を深めるようになったのである。

プロトコル2 9月14日 5年3組 2班 1時51分～

- | | |
|--|---|
| 72 N 手塚治虫と「いのちのあさがお」には少しつながりがあると思って、あの：：手塚さんも、この、腕切断寸前になったり、こうすけくんだって、こうすけくんは高熱が出て死んじゃったから、それで：：それだけいのちを大事にしようってことが同じじゃないかって。(3) | るから：：その <u>子供に</u> ：：伝えている／／から(。) |
| 73 S どんな人かつなげてみて？(2) | 80 Y ／／おれも：： |
| 74 Y あ：：うーん：：(2) | 81 N 命を大切にすることは：：同じなんだよね。伝えたいことって。手塚はそれだけ命を大切にして、その命をけずりながら、その：：一つの夢(。) |
| 75 Y <u>いのちを大切にする人。</u> | 82 N ええと：：命をけずる：：うーん。 |
| 76 N いやあ：：もっと深く考えてみて。(。) | 83 T まとめると。 |
| 77 S Nはなんだと思う。 | 84 N <u>んああもお。</u> |
| 78 N おれはねえ＝ | 85 N まとめると。 |
| 79 N ＝自分が体験した実体験を、その：：この：：子供は未来人って言ってい | 86 N 一つの目指している夢のために：： |
| | 87 Y その夢は？ |
| | 88 N その：：青年時代とかに、まんがを描いていて、漫画家になりたいという願いがあるからこそ、その願いがあったからこそ。 |

- 89 N まとめると：：学生時代からその一つの夢に向かって、一つの夢に向かって、うん。
- 90 Y 命をかけて頑張っているってこと？
(.)
- 91 N まあ、そんな感じかな。
- 92 Y 手塚治虫が伝えたいことはまんがも大事だけど：：
- 93 N まんがも大事だけど、内容を読んで、一つずつ意見を言っちゃうけど：：この人：：こういう漫画とかから生命の大切さを感じるんじゃないかな。
- 94 Y みんなどう？同じかな？(2)
- 95 T 戦争とかで苦しんでいる人に、まんがを読んで元気を出してもらいたい。
- 96 N そういう気持ち出ているところあるよね。
- 97 S どこ？
- 98 N 漫画を一枚ずつ貼っているところ。
- 99 T あったよね。(3)
- 100 Y なるほどね。
- 101 S どんな人だろう？改めて(.)
- 102 N 漫画も大事だけど、戦争とか起こってて、漫画も大事だけど：：それよりも命を大事にしながら漫画を描き続けないといけない人。
- 103 M 命を大事にする人。
- 104 T 命はまんがと同じくらい大事だと思っている人。(1)
- 105 N そもそも漫画は人を元気にするために：：作られたと思うんだよね、俺は。
- 106 N それを出したのは手塚だと思う。漫画はコロコロだってあるじゃん。
- 107 Y その人を元気にさせたい。
- 108 N いろいろ、おもしろく作ってさあ。漫画の歴史を広めたり、本の世界とかが広がるじゃん。知識を高めるためとか。
- 109 Y 漫画って笑うじゃん(笑)ふつうに。
- 110 N なんかさあストレスとかあるから？
- 111 M 漫画は人を元気にする。
- 112 N 手塚治虫は：：人を喜ばせる人じゃない。
- 113 M それもあると思うな。
- 114 N 漫画は人を笑顔にする。(3)
- 115 Y 戦争で苦しんだ人たちを元気づけるために戦争中でも描き続けた。
- 116 N 手塚の漫画は：：そういう：：こっちにあるんだけど、こういうメッセージとか。
- 117 Y おお。
- 118 N 漫画にちりばめて：：生命を大事にしよう。漫画から実体験が()何っていうんだろう。(4)
- 119 N 今生きている1秒1秒を大切にしない、みたいなことなんじゃないの。
- 120 T 手塚さんは夢を少しずつ、叶えていく人だと思う。
- 121 Y とにかく。
- 122 S 命の話をしていたよね。命を大切にすること。
- 123 Y 漫画は：：漫画は命とおなじくらい大切なもの。
- 124 S そこからどんな人だと思う。
- 125 Y みんな、他人も助けたいし、自分も、自分の夢も叶えたいし。
- 126 S そうだね。
- 127 N それだけ／／たくさん。
- 128 M ／／漫画と命は、生きることによって：：それだけ大事なんだと思う。
- 129 M あともっと漫画描きたいという気持ちはここから伝わってくるんだよね。
- 130 M となりに行って仕事をする、仕事をさせてくれ。そういう、今大変な人でもこういう漫画を読んで元気になってほしいとか、そういう気持ちがこもっている。
- 131 Y 他の人の心配をして、自分のことも心配している。

実体験の視点で〈自分ごと〉と捉えた場面として、72N「手塚治虫と「いのちのあさがお」には少しつながりがあると思って」がある。実体験として、Nは道徳の学習を取り

上げた。手塚治虫が悪性の水虫で両腕を切断寸前になるテキストを読んだ時、道徳で学習したこうすけくんの病状を思い出した。ここで、道徳の学習の実体験と、手塚治虫のテキストが親密の関係になって〈自分ごと〉認識が働く。「いのちのあさがお」は、白血病で逝った同世代の「こうすけくん」が、病氣と闘いながらも生きることを強く願い、求めている姿から命の大切さを考えた学習である。N は、命を大切にしていこうとする心情を育んだ学習を思い出し、手塚治虫の戦時中の病状と重ね合わせる。そして、同じ学習をしたことのある他者の思考に影響を与え、他の学習者の〈自分ごと〉認識に作用する。72N の後、3 秒の沈黙があることから、実体験を想起している様子が分かる。その後、73S「どんな人か、つなげてみて? (2)」と 72N の発言を深く、掘り下げて、手塚治虫の人物像を再形成しようとする推進的な発言がある。N を含め、グループ全員が思考を働かせている。N 以外に、Y が、75Y「いのちを大切に使う人」と発言している。そして、N、S、Y と発言が進行していく。手塚治虫の必要なテキストを選び出し、自分なりに意味づけし、手塚治虫の人物像を再評価していく過程が進んでいく。同年代の子供たちに共通している、同じような実体験の視点があることで、読みの交流が活性化していったと言える。

以上の分析から以下のことが分かる。伝記学習では、個の読みを充実させるために、3 つの視点「知識・実体験・読書体験」を用いて学習を進めることで、自分と被伝者とが親密になる。そして、〈自分ごと〉認識が働く。視点を意識した言語活動を行うと学習者は同じ年代であるため、共通の体験の想起や気づきが生まれる。すると、3 視点でのものの見方や考え方が、他者へ伝播し、思考が広がる。対比（自分と被伝者、自分の読みと他の読み、今の自分と過去の自分）の思考も深まり、自分なりの被伝者に対する人物像が形成されたり、被伝者の功績や考え方、行動への意味づけが行われたりする。自分と被伝者との対比が活性化することで、自分と被伝者との親密度が増し、自分の生き方や考え方を見直すようになる。自分の生き方を考えるようになるのである。

4. 2 学習の振り返りの結果と分析

学習の振り返りを行った結果を、以下に示す。設問「自分と被伝者を比べるための3つの視点（知識・実体験・読書体験）は、伝記の学習で役に立ちましたか。理由も書いてください。」に対して、55 名中 53 名が「役に立った」、2 名が「役に立ったかわからない」と回答した。さらに、前述の「4 学習デザイン」で取り上げた、「伝記教材の学び方 10 のポイント」佐藤・左近（2017：128）に、児童アンケートの理由をあてはめる。アンケートの理由をあてはめることで、伝記学習の課題の解決につながったことが分かる。

- 「意味づけ」するために、被伝者が話した言葉や行動、年表、絵に注目すること
自分と被伝者を比べることができた（18 人）。自分の考えに根拠がもてた（2 人）。
- 被伝者の功績や願いや思いを読み取って、自分なりに評価し、考えをもつこと
自分の考えが浮かんできた（9 人）。知識が深まった（5 人）。被伝者にあこがれるようになった（2 人）。自分の考えが変わった（1 人）。
- 筆者の描く被伝者の人物像を読み取り、筆者による書きぶりの違いを理解すること
人物像への理解が深まった（9 人）。
- 自分の生き方を考えるために視点「知識・実体験・読書体験」で自分の考えを書くこと
自分の考えを書くことができた（6 人）。
- ジグソー学習を用いて、伝記の特徴を読み取ること
学習計画 3 時間目で実施。伝記の特徴の理解はできていた。
- 読み取ったことや自分の考えを新聞にまとめて、他者に伝えること

- 自分の考えを伝えることができた（3人）。
- 他の筆者による複数の伝記を読み比べること
もっと読書がしたいと思った（5人）。もっと伝記が読みたいと思った（5人）。他の被伝者との共通点を考えることができた（4人）。
 - 学習で身に付いた力や学習の仕方を振り返ること
習い事で役に立った（1人）。

5 成果

伝記の学習において、知識、実体験、読書体験の視点で読むことで、「〈自分ごと〉認識」が働き、その結果、被伝者と自分の経験を関連付けながら読むことができた。このことから伝記の学習において、3つの視点を活用した学習を展開することは、被伝者と親密な関係を築き、指導の手立てとして有効であると考え。子供たちが意味づけし、再評価した人物像を表す言葉も多種多様である。一人一人が自分なりに言葉を選んで、精選し、吟味し、短い言葉に被伝者の人物像を表した。伝記の学習の問題点の解決を図る学習をデザインできたと言える。伝記の学習を通して、子供たちが自分の生き方を考える価値ある伝記学習を展開できた。〈自分ごと〉認識を用いて、伝記の学習の意義や価値を述べ、検証授業を通して証明し、現場の実践に生きる学習デザインを開発できたと考える。

文献

- 幸坂健太郎(2017)「論説・評論の読みにおける〈自分ごと〉認識の理論的検討」第132回全国大学国語教育学会発表資料, 6
- 佐藤洋一、蔭山江梨子(2005)「事実・生き方の記録(ノンフィクション)の「学び方・評価」学習」愛知教育大学研究報告教育科学, 54, 117
- 佐藤洋一 左近妙子(2017)「「深い人間的な学び」を創造する伝記教材の授業―「杉原千畝」(開発教材)と向き合う小学6年生―」愛知教育大学研究報告教育科学編, 128
- 諏訪正樹・藤井晴行(2015)『知のデザイン―自分ごととして考えよう―』近代科学社, 100
- 寺田守(2010)「評論文・論説文の学習指導の方法」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書, 182
- 中熊豊仁、宮崎幸樹(2016)「「伝記」教材を活用して主体的な読み手を育てる国語科学習指導」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要(特別号6), 112, 116-117, 120
- 間瀬茂夫(2004)「教材の批評性と学習者をつなぐ読みの指導」『月刊国語教育』東京法令出版 Vol.24 NO.8, 32-35
- 松本修(2004)「国語科教育研究における話し合いのプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』, 74-82
- 『教師用指導書』光村図書, 123-124, 169
- 『小学校学習指導要領解説国語編』(2017)文部科学省, 72, 116, 152
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387017_2.pdf (2017年10月確認)