

## 国語科における教科の本質に迫る授業づくり

国語科 坂井 昭彦

### 1 単元名

現代の名工に密着しよう（1年）

『ものづくりに生きる』（学校図書 中学校国語1）

### 2 本単元について

『ものづくりに生きる』は、ガラスや鉄を素材に生産を行う第二次産業の創造性や労働の社会性に着目した評論である。「現代の名工」として活躍されている小林英夫さんと鈴木良二さんのものづくりにかける思いや考え方を対比させながら、ものづくりは、様々な人々の技術の蓄積と協力に支えられて成立しているということを示した内容である。両者のものづくりにかける思いや考え方には共通点と相違点がある。生徒は、読み進める中で、両者がそのような思いや考え方に至った問いや筆者の主張に対する問い<sup>1</sup>をもつ。そこで、ものづくりに関連した資料や社会的事象を提示したり、問いの解を追究する活動を組織したりすることで、筆者の主張を具体的にとらえていく単元を構想する。

初読において、例えば、職人のものづくりにかける思いにかかわる問いを立てた生徒は、教科書「ものづくりに生きる」の小林さんや鈴木さんのものづくりにかける思いなどの共通点や相違点をまとめたり、生徒の身近な伝統工芸やものづくりに携わる方々のことを調べたりして、ものづくりにかける職人の思いを追究していく。その中で、ものづくりにかかわる職人たちの実態や職人たちを取り巻く社会的状況も踏まえながら、自分が立てた問いの解を追究していくこととなる。その後、新たな資料として「桐たんすに生きる」（自作資料）を提示する。この資料には、「伝統を引き継ぎながらも現代を生きる我々のニーズに合わせたものづくりが必要であること」や「職人一人だけではものを作ることができない」ということなど桐たんすづくりにかける職人の思いや考え方が書かれている。生徒は、改めて、小林さんと鈴木さんたちの思いや考え方と対比しながら「ものづくりにかける職人の思い」をとらえていく。その後、筆者の主張にかかわる生徒の問いである「ものづくりに生きるとはどういうことか」を提示する。この問いの解を追究する中で、これまでの複数の問いの解を関連付けるなど、根拠を基に筆者の主張を具体的にとらえることとなる。

### 3 目標

- 初読で抱いた問いの解を追究する活動を通して、複数の根拠からもものづくりにかける職人の思いや筆者の主張を具体的に説明することができる。

---

※<sup>1</sup> 本実践では、「問い」は生徒が自分の疑問を大切にしながら立てるものであり、文章を読み、熟考する中で解を見いだすことができる疑問としている。なお、「課題」は生徒の問いを基に教師が整えたものとしている。

#### 4 評価規準

知識及び技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> <li>筆者の主張のとらえ方を理解している。</li> <li>文章中の記述に着目して、意見と根拠、意見と事実などを理解している。</li> <li>情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の仕方について理解している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>複数の情報（社会的事象にかかわる資料やものづくりにかかわる資料等）と既存の知識や体験等を関連付けたり、対比したりしながら、根拠を基にものづくりに生きる職人の思いや筆者の主張について説明している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>初読の疑問から立てた問いについて、根拠を基に自分の考えをまとめようとしている。</li> </ul>

#### 5 本单元における具体的な手だて

##### <手だてア>

問いの解を追究していく单元構成とする。

必要な情報を収集、分析し、文章中に書かれた内容と生徒の既有知識や体験等を関連付けながら筆者の主張をとらえようとする目的意識を醸成させるために行う。

単元の導入時、これまでに習得してきた、説明的文章を読むときの視点を問う。生徒からは、「指示語に着目して読む」「意見と事実を見分けて読む」「複数の文章を対比して読んだり、共通点や相違点をたどったりしながら読む」「疑問とその解を考えながら読む」などの発言が予想される。そこで、生徒が挙げた視点を黒板にまとめることで、読みの視点が少ない生徒に視点をもたせることにつながる。さらに、教科書の書き込みをさせて終わったところで、ペアで、書き込みを行ってわかったことや疑問に思ったことなどを交流させる。その後、生徒から挙げられた、疑問を板書して、以下のように疑問を分類する。

疑 問		
筆者の主張をとらえるために必要であると考えられる疑問	文章を読み、熟考しても解を見いだすことができない疑問	
調査活動を行ったり、文章を読んだりすればすぐに解を見いだすことができる疑問	調査活動を行ったり、文章を読んだり、熟考する中で解を見いだすことができる疑問	文章を読み、熟考しても解を見いだすことができない疑問や筆者の主張をとらえるために必要ではないと考えられる疑問
↓	↓	↓
疑問①	疑問②（問い）	疑問③

疑問①	<ul style="list-style-type: none"> <li>新潟県内にはどのような現代の名工がいるのか。</li> <li>江戸切り子をつくる技術とはどのような技術か。</li> <li>新潟県内にはどのような伝統工芸品があるのか。</li> </ul>
-----	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>江戸切り子と薩摩切り子にはどのような違いがあるか。 など</li> </ul>
疑問② (問い)	<ul style="list-style-type: none"> <li>普通の人たちの技が、自分を支えているとはどういうことか。</li> <li>ものづくりに生きるとはどういうことか。</li> <li>「現代の名工」に共通していえるものは何か。</li> <li>職人の工芸品を受け継ぐ大変さや苦勞、ものをつくることの喜びと誇りとはどのようなものか。 など</li> </ul>
疑問③	<ul style="list-style-type: none"> <li>なぜ筆者は、小林さんと鈴木さんを取り上げたのか。</li> <li>教科書の写真について、なぜ筆者の写真を掲載しているのか。 など</li> </ul>

生徒から挙げられた疑問から疑問①「筆者の主張をとらえるために必要であると考えられる疑問であり、調査活動を行ったり、文章を読んだりすればすぐに解を見いだすことができる疑問」、疑問②「筆者の主張をとらえるために必要であると考えられる疑問であり、調査活動を行ったり、文章を読んだり、熟考したりする中で解を見いだすことができる疑問」、疑問③「文章を読み、熟考しても解を見いだすことができない疑問や筆者の主張をとらえるために必要ではないと考えられる疑問」に分類させて、疑問②を「問い」とする。初めに「どの疑問の解を追究していけばよいですか」と問うと、生徒からは、すぐに解を見いだすことができる疑問①を調べたいという発言が予想される。さらに、「これだけある疑問①を一人で全て調べますか」と問うと生徒からは、「学習グループ（3・4人で組織されたグループ）で調べたい」という発言が予想される。そこで、疑問①を学習グループ内で、分担させて調べさせる。その後、同じ疑問の解を調べた者同士を意図的に組織したグループで共有させる。このことにより、解の内容が不十分な生徒については、解の内容を練り上げることとなる。その後、学習グループでそれぞれが調べた疑問の解を交流させる。

次に、疑問②の解を追究する活動を組織する（以下、疑問②を問いと表記）。問いについては、複数挙げられると予想される。初めに、「この問いの中で、追究することによって筆者の主張を深くとらえることにつながる問いを一つだけ選ぶとするならばどれですか」と問う。生徒からは、「普通の人たちの技が、自分を支えているとはどういうことか」や「ものづくりに生きるとはどういうことか」が挙げられると予想される。そこで、「普通の人たちの技が、自分を支えているとはどういうことか」を挙げた生徒に「どうしてこれを選んだのですか」と問うと「筆者の主張であり、この文章からは具体的なものが見えないから」という発言が予想される。「ものづくりに生きるとはどういうことか」を挙げた生徒にも同じように問うと「これまでの授業において、題名は、その文章の内容を凝縮したものであり、抽象度も高い。だからこそ、これを追究することが筆者の主張を深くとらえることにつながる」という発言が予想される。そこで、まず、「ものづくりに生きるとはどういうことか」についての解を生徒にまとめさせる。生徒は、まだ、文章を表面的にしかとらえておらず、具体的にこの問いの解をまとめることができない。したがって、その他の問いである「普通の人たちの技が、自分を支えているとはどういうことか」等の解を追究することを通して、筆者の主張、職人の思いや考えなどについて明らかにしたうえで再度「ものづくりに生きるとはどういうことか」についての解を追究したいという目的意識をもつ。

そこで、以下の課題を見いだす。

### ＜本单元における課題＞

ものづくりに生きるとはどういうことか

まずは、他の問いの解を学習グループ内で、分担させて追究させる。その後、同じ問いの解を追究した者同士を意図的に組織したグループで共有させる。このことにより、解の内容が不十分な生徒については、解の内容を練り上げることとなる。その後、学習グループでそれぞれが追究した問いの解を交流させる。その中で、もっと多くのものづくりにかかわる職人のものづくりにかかわる思いや考え方に触れたいと考える生徒のつぶやきを学級全体に紹介して、「伝統工芸士のものづくりに対する思いや考えが語られている資料」である「桐たんすに生きる」（自作資料）を提示する。この資料には、桐たんすにかける職人のこだわりが書かれている。それは、伝統を引き継ぎながらも現代を生きる我々のニーズに合わせたものづくりが必要であることや職人一人だけではものを作ることができないという内容が書かれている。生徒は、改めて、小林さんと鈴木さんたちの考え方と対比しながら「ものづくりにかける職人の思いや考え方」をとらえることとなる。

### ＜手だてイ＞

「可視化シート」を作成し、問いの解を交流する活動を組織する。

单元を通して見いだしたことを紡いだり、自分の体験や経験などと他者の読みや描写とを関連付けたりして、筆者の主張をとらえさせ、それについての自分の考えを明確にさせるために行う。

生徒は、自分たちの問いの解を追究する中で、「普通の人たちの技が、自分を支えている」という筆者の主張について自分なりの解をまとめていたり、その他の問いやその解、それにかかわる資料等を収集したりしている。しかし、それらは、ノートにまとめられているものやファイルに綴じられているもの等、ひとめでわかるような状況にない。さらに、これまでの学習グループの交流の中で、どのように伝えると相手に自分の考えをわかりやすく伝えることができるかという思いを抱いている。そこで、「これまでの問いやその解をわかりやすく他者に伝えるためには、どのようなことができますか」と問う。生徒は、これまで調べた資料や教材文を根拠に問いに対する解をまとめてきたものの問いの解がノートにまとめられていたり、その根拠となる資料がファイルにまとめられていたり資料等を整理して可視化して他者に発表するとわかりやすく伝えることができると考える。ここで、「可視化シート」を提示する。このシートには、問いの解について、複数の根拠が可視化されてわかりやすく整えられている。生徒は、問いの解を追究する中で収集してきた資料等を整理して、可視化させながら問いの解をまとめ、職人の思いや考えを明らかにしたいという目的意識をもつ。そこで、「可視化シート」を作成する活動を組織する。生徒は、問いと根拠、解を可視化しながら小林さん、鈴木さん、そのほかの職人のものづくりにかける思い、自分の体験や経験などを関連付けながらまとめていく。

その後、これまでの生徒の学びを紡ぐために、生徒の問いである「ものづくりに生きるとはどういうことか」を提示する。生徒は、改めて可視化シートにまとめた学びを紡ぎながら問いの解を考えることとなる。

その後、「ものづくりに生きるとはどういうことか」についての考えを小グループで交流する活動を組織する。その際、感想や追加質問を行うように促す。この中で、自身がわかったつもりでいたことについて、具体的に説明ができなかったり、他者の考えに触れることで、新しい気付きがあったりする。この過程を通して、生徒はもう一度、可視化シートにあるこれまでのワークシートの内容を振り返る。

上記のような働きかけを行う中で、言葉の表面を追うだけでなく、実感をともなって具体的に読解することとなり、筆者の主張やそれに対する自分の考えを形成するのである。さらに、自分の考えを伝え合う活動や筆者の主張やそれに対する自分の考えについて、単元の導入時と終末時を比較することを通して、自分の考えの広がりや深まりのよさを実感することとなる。

#### <参考文献・資料>

- ・ 小関智弘 『ものづくりに生きる』 岩波ジュニア新書 318 岩波書店, 1999 年
- ・ 新潟大学教育学部附属新潟中学校研究紀要第 56 集, 2013 年
- ・ 新潟大学教育学部附属新潟中学校研究紀要第 57 集, 2014 年
- ・ 新潟大学教育学部附属新潟中学校研究紀要第 58 集, 2015 年
- ・ 堀裕嗣『教室ファシリテーション 10 のアイテム・100 のステップ～授業への参加意欲が劇的に高まる 110 メソッド～』学事出版, 2012 年
- ・ 笠井正信・田中宏幸・中村純子『シリーズ国語授業づくり中学校編 説明文・論説文—論理的な思考力を育てる—』東洋館出版, 2018 年

6 本単元における構想（全8時間 本時6／8）

目的意識	生徒の意識	学習活動・内容	教師の支援・指導	評価の方法
ものづくりの生き残る職人の思いや考えとは	身近な伝統工芸品にはどのようなものがあるのかな	① 身近な伝統工芸品について知る活動 ○ 伝統工芸と聞いて思い浮かぶものをまとめる。	○ 身近な伝統工芸品にはどのようなことがあるかをまとめさせる。 指示： 身近な伝統工芸品と聞いて思い浮かぶものを挙げなさい。	【知技】 ノート記述
	江戸切り子を考案した日本人はすごいな	○ 江戸切り子などに触れる。	○ 江戸切り子を提示する。	
	どんな視点で小学校時代文章を読んできたかな	② 文章を読む視点を確認する活動 ○ 小学校で習得してきた読みの視点を挙げる。	○ 文章を読む視点を確認する。 発問： 説明的文章を読む際に大切にしていることを挙げなさい。	【思判表】 ノート
	筆者の主張を正しく理解するためにはどのような視点があるかな	・ 指示語に着目して読むこと ・ 意見と事実を見分けて読むこと ・ 複数の文章を対比して読んだり、共通点や相違点をたどったりしながら読むこと ・ 疑問とその解を考えながら読むこと 等	指示： 挙げた視点を紹介しなさい。 ○ 生徒から挙げられた視点を板書する。	
	どんな内容の文章だろうか	③ 自分の視点をもとに教科書に書き込みながら読む活動	○ 自分の視点をもとに教科書に書き込みながら読ませる。 指示： 筆者の主張を正しく理解するために必要な視点で教科書に書き込みなさい。	【主態】 教科書
	疑問には種類がありそうだ。疑問①の解をはじめに調べたいな	④ 疑問を挙げて分類して共有する活動	○ 疑問を疑問①、疑問②（問い）、疑問③に分類する。 発問： どの疑問の解を追究していけばよいですか。	【思判表】 ワークシート
	疑問①の解は教科書等ですぐ見いだせるな	⑤ 疑問①の解を調べ、その解を交流する活動	○ 学習グループで分担させて、疑問①の解を調べ、最初に同じ疑問のグループで交流した後学習グループで交流させる。	【知技】 【思判表】 ワークシート
	一つ選ぶとするなら「ものづくりに生きるとはどういうことか」かな	⑥ 問いを厳選する活動 【本単元における課題】 ものづくりに生きるとはどういうことか	発問： この問いの中で、追究することによって筆者の主張を深くとらえることにつながる問いを一つだけ選ぶとするならばどれですか。	
	ほかの問いの解を先に追究した方がよいな	⑦ 「ものづくりに生きるとはどういうことか」について自分の考えをまとめる活動	指示： 「ものづくりに生きるとはどういうことか」について、今のあなたの考えをまとめなさい。	【思判表】 ワークシート
	問いやその解、資料を整理してまとめるとわかりやすいな	⑧ 問いの解を追究してその解を交流する活動 ⑨ 「可視化シート」をまとめる活動	○ 問いの解を追究させる。 発問： これまでの問いやその解をわかりやすく他者に伝えるためには、どのようなことができますか。 (手だてイ) ○ 「可視化シート」を提示する。	【知技】 【思判表】 可視化シート
仲間と解を交流すると見方や考え方が広がるな	⑩ そのほかの問いの解を追究する活動 ⑪ 問いの解を交流する活動	○ そのほかの問いの解をまとめさせたり交流させたりする。 ○ 学習グループで分担させて、問いの解を調べ、最初に同じ問いのグループでの交流後、学習グループで交流させる。 指示： 問いの解についてまとめたり、交流したりしなさい。	【知技】 【思判表】 可視化シート	
ものづくりはチームでつくるのだな	⑫ 新たな資料を読む活動	○ 伝統工芸士のインタビューやものづくりにかかわる資料（桐たんす職人とのインタビュー資料）を提示する。		
社会的な背景やものづくりにかかわる資料などを関連付けて主張をとらえたいな	⑬ 「ものづくりに生きるとはどういうことか」について自分の考えをまとめる活動 ⑭ 「ものづくりに生きるとはどういうことか」についての考えを交流する活動	指示： 「ものづくりに生きるとはどういうことか」について、今のあなたの考えをまとめなさい。 指示： 「ものづくりに生きるとはどういうことか」についてあなたの考えを学習グループ内で発表しなさい。	【知技】 【思判表】 可視化シート	
最初は表面的な読みとりだったけど、具体的に考えをまとめられるようになったな	⑮ 「ものづくりに生きるとはどういうことか」について最終的な考えをまとめる活動 ⑯ 単元を振り返る活動 ・ 「ものづくりに生きる」の文章を読んだ感想や単元を通しての学びをプログレスカードにまとめる。	○ 感想や追加質問を行うように促す。 指示： 「ものづくりに生きるとはどういうことか」について最終的なあなたの考えをまとめなさい。 ○ 単元の導入時と終末時の考えを比較させる。 ○ 「ものづくりに生きる」の文章を読んだ感想や単元を通しての学びをプログレスカードにまとめさせる。	【知技】 【思判表】 プログレスカード	