

個が生きる国語科の授業

檀上健二 丸本克巳
本吉一登

1. 個が生きる国語科の授業

(1) はじめに

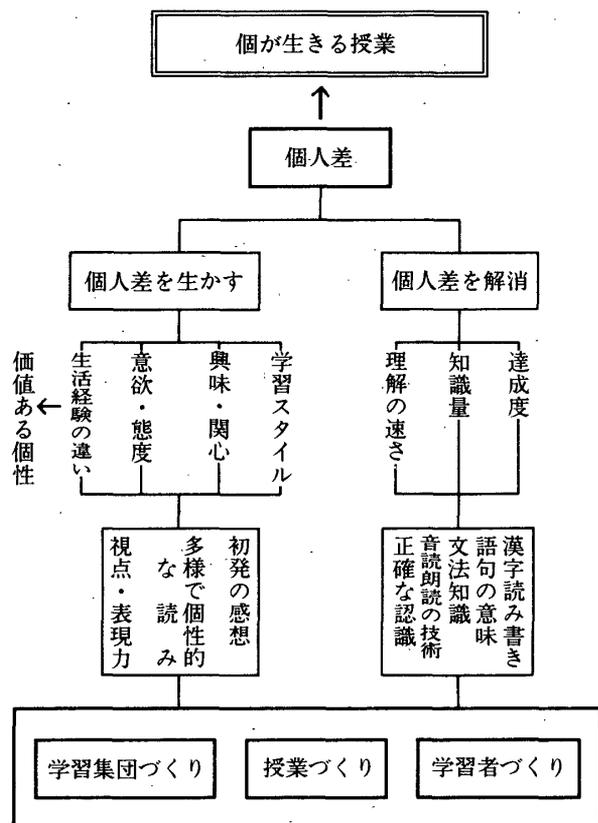
現代は、高度情報化社会と呼ばれ、「ものからことへ」という言葉に代表されるように大きく変わろうとしている。これを受けて、教育の世界でも、既成の文化をいかに効率よく伝達するかというこれまでの教育のねらいから、文化を作り出すもとなる創造力や思考力をいかに身につけさせるかへと質的変換が求められている。この考え方は、今回の教育課程審議会の答申を受けた新指導要領の改定の中にも明確に位置づけられている。このような流れの中で、教育は、原点に立ちかえり、児童各個が持っている力を可能な限り引き出すことに全力を注がなければならない。

本校では、これまで、「自ら学ぶ意欲・態度を育成する指導と評価」という研究主題のもとに、学習のめあてを追求する児童の育成について、三年間研究してきた。本年度は、この流れをもとに、追求の主体者である一人ひとりの児童に目を向け、「個が生きる国語科の授業」について取り組むことにした。これは、これまでの実践を振り返って、めあてを追求する児童の姿を授業研究を通して観察すると、その追求方法は一人ひとりの個性が現れて多様であった。しかし、それを授業の中で十分生かしきって最適な授業構成ができなかったことへの反省や、二十一世紀を担う児童に、時代の流れに対応できる生きた国語の力を身につけさせるためには、一人ひとりの個性を尊重した学習が組織されなければならないという認識に基づいている。

(2) 個が生きるとは

「個が生きる」ということについては、国語科として図1のような構造図にとらえている。つまり個が生きるとは、そこに児童各自の持つ個人差に対応した学習が成立していなければならない。これには、各自の持っている、個人差を解消するを目指した指導と、個人差を生かした指導を行うことの両面が考えられなくてはならない。個人差を解消する方向の内容としては、国語の学力としてだれもが身につけておかなければならない基礎・基本の事項の修得があげられる。この力は、国語の必須の力といえよう。もう一つには、個人差を生かす方向が考えられる。これは、個の持つ個人の教材と対面した時の内的差を生かした授業を考えることである。学習者としての個は、これまで、いろいろな生活体験などの違いから独自の思考体系や認識体系をつくりだしている。その違いを授業の中にもうまき引き出させることを通して、一人ひとりが価値ある個性の持ち主となるような授業構成をしなくてはならない。この両面へ

図1 個が生きる学習の構造図



の指導ができてこそ、個が生きるということに通じると考える。

(3) 個が生きる国語科の授業とは

読みは、個の学習に始まり、個の学習に終わるといわれている。読むという活動は、本来個の活動である。だからといって、個の読みの成立のみを追求したのでは、個が生きたとはいえない。なぜなら、個の読みは、その読みが読みとして認められる場なくしては、いつまでたっても個のレベルで止まってしまうからである。そこに、自分の読みを高次なものへと引き上げる刺激が必要となる。この刺激を与えるものなくして、個の読みの高まりはありえない。この刺激を、多様な個の読みに求めたい。異なる視点からの多様な読みを出し合う場があってこそ、個の読みはゆさぶられ、強化、深化、訂正されていくのである。このように考えると、個の存在は、集団の中にあることにより個としてのねうちが発揮でき、集団は、いろいろな個の存在があってはじめて集団としての価値を持つことになる。個と集団とは切り離して考えることはできないのである。

本校では、この考え方に立ち、個が生きる授業を次のようにとらえている。

めあて追求の学習の流れにそい、「児童一人ひとりの見方、考え方が互いに共鳴・対立・葛藤をくり返す中で深められ、新しい発見や創造へ進展する授業をめざす。」その中に、

- ① 学習者自身が認められる場（個の読みが認められる場）
 - ② 学習者独自の役割が果たせる場（個の多様な読みが持ち寄られ集団の読みが高まる場）
 - ③ 自分が育っていることが自覚できる場（学力として定着していることがとらえられる場）
- の三つの場を持つ授業。

そして、この学習を成立させるためには、次のような具体的な方策を授業の中に取り入れることを考えている。

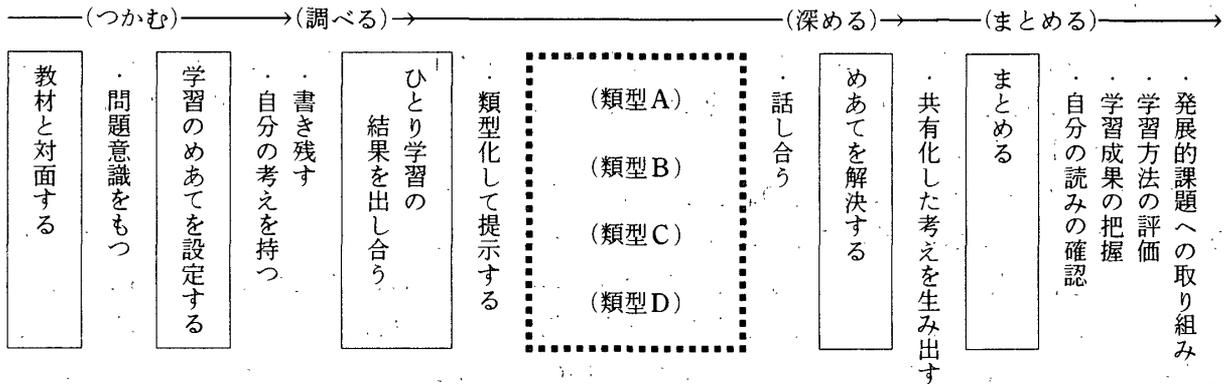
- ① 児童一人ひとりが全力をあげて文章にぶつかって読み取り読み解いていく「ひとり読み」を一時間の指導過程に位置づける。
- ② 「ひとり読み」で出された児童の読みを分類して提示すること（読みの類型化）により、他の児童との読みの違いを意識させる場を設定する。

(4) 個が生きるめあて追求の基本的指導過程

個が生きる授業の基本的指導過程を文学作品の指導を通して考えてみたい。文学作品の指導で大切なことは、児童をどのようにして追求する読み手の立場に立たせるかということである。それにはまず、読者が作品と対面し、その作品の中に描かれている世界と自分の生活体験とを比較することで、「おかしい」「どうしてだろう」という問題意識や矛盾を持つことが大切である。そして、その疑問や矛盾に対して、「自分はこう考えているのだが」という自分の読みをつくり出させ、その読みにこだわりをもたせることが重要である。この読みへのこだわりこそが追求するエネルギーにつながっていく。自らその読みをつくり出した者は、お互いの読みを出し合うなかで、自分とは違った読みに出会い、ゆさぶられて読みを深めていく。そして、深まった考えを自分の学習のあしあととしてノートに記録する。本校では、このめあて追求の基本的指導過程を図2のように「つかむ・調べる・深める・まとめる」の大きく四つの流れの中でとらえるようにしている。この指導過程の特徴としては、①ひとり学習の活動を通して個の読みを持たせて授業に臨ませ、「学習してみよう」という意欲を起こさせること（学習者自身が認められる場）②個の読みを出し合い、他の多様な読みと比べる場を設定することにより自分を読みを深めることができること（学習者独自の役割

がはたせる場) ③個の読みの変容について自分で確かめるための場をまとめの段階で設定することにより、充実感や達成感を持たせることができること(自分が育っていることが自覚できる場)の三つの場を指導過程の中に組み込んでいることである。

図2 個が生きるめあて追求の基本的指導過程



(5) 個が生きる授業づくりを支えるもの

① 学習集団づくり

教師と児童との人間関係を含めて、何でも自由に話せ自分の疑問や読みが話し合える場があってこそ児童は多様な考えを話し合いの場に出すことができる。そして、お互いの考えを深め合い、高め合う中で共有する考えや視点をつくりだしていく。このように考えるとそれぞれの個が価値ある個として認められる受容的な風土を持った学習集団をつくっておくことは大変重要である。

② 授業づくり

指導者は、授業の中で個と集団との接点をどこに求めるかについてしっかりとした考えを持っておく必要がある。そのためには、どの場面でもどんな発問により児童の認識へどうゆさぶりをかけていくかについてしっかりとした教材研究を行い、見通しを持たなければならない。また、学習によって学びえたことを学習の記録としてどう形に残させ、自分の高まりをとらえさせるかについて、一人ひとりの力を確かなものにしていくノート指導にも目を向けておく必要がある。

③ 学習者づくり

ア 古田拡氏は「授業における問答の研究」の中で「一人に何回も言表の機会を独占させず、分配の均分を心得た教師の教室なら、話す方は1時間に一人一回か二回しか言表できない。しかし、聞く方は、言表者が十人あれば十回、二十人あれば二十回なのである。さらに、そこに先生のお話がある。発問がある。この事実、ここに、實際上、聞きかたのおろそかにできぬ点がある。」と聞く活動の重要性を述べている。

近ごろではいろいろな方面で聞くことのできない児童の実態が報告されている。じっくり聞くという活動があってはじめて、個が認められ、個の多様性に気づくことができる。話し合いは一見はなやかであるが、教室のなかでいったい何人の児童が学習に参加しているであろうか。聞く→考える→書くと一連の流れに、じっくりと取り組ませたいものである。

イ 個の読みを支えるもう一つの大切な活動に書く活動があげられる。書くという活動は多岐にわたって指導過程の中に位置づけられる。それは、書く活動を取り入れることで

- ・個の思考活動を活発なものとし、書くことによって考えが明らかとなる。
- ・書く活動を通して、ことばに着目させることができる。
- ・個の書いたものを共同思考の場に生かすことができ、話し合い学習を広げ深めることができる。
- ・自分の認識のあしあとを明らかにしていくことができる。
- ・書くという活動により、指導の個別化を図ることができる。

など多くの利点がある。書くことに抵抗を持たない児童にしておかなければならない。

2. 実践事例

(1) 指導にあたって ——授業設計の焦点——

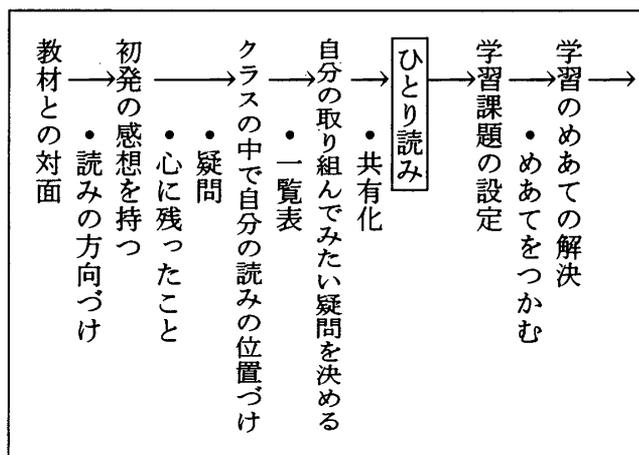
① 学習のめあてづくり

個が学習の中で生きるためには、児童一人ひとりが、学習を自分自身のものとしてとらえなくてはならない。受動的立場を主動的・主体的に変えるためには、児童自らが作り出した学習課題が設定されなければならない。

文学的文章の課題づくりは、初発の感想や疑問を中心として設定することが多い。しかし、一人ひとりの読む力には大きな差があり、教材の主題に迫るような感想を持つ児童もいれば、平板な部分的な感想を持つ児童もいる。このような多様な読みの中から学習課題を直ちに設定することは、たとえ、教師のねらう課題が共通課題となろうとも、部分的な読みが終わっている児童の意欲は喚起することにはつながらない。個の読みを深め、集団の中へ出し、考え合うことによってこそ、個が生きる学習課題ができるのである。

そこで、図3のように、一読後の疑問についてひとり読みをする活動を位置づけ、その上に立って学習課題づくりに取り組ませることにする。この活動を取り入れることで、児童はまず自力で個の読みをつくり出し、集団の中で学習課題へと高めていく。このことは、初発の感想から直ちに課題を作ることに比べ、より価値ある課題が設定できるだけでなく、自分の読みのあしあとを残し、意欲的な学習を進めていくことにつながる。

図3 めあてづくりの指導過程



② 学習のめあての追求

めあて追求の場において、下記の手だてを取り入れることによって、児童はより意欲を持ち学習に取り組むはずである。

1. 児童一人ひとりが全力をあげて文章にぶつかって読み取り、読み解いていく「ひとり読み」を1時間の指導過程に位置づける。

教材と対面した後に与えられた疑問から共通のめあてを作っていく時に「ひとり読み」を位置づけ、意欲化を図ることは前述した通りであるが、これだけでは自分の読みを修正する場がなく、時間がたつにつれてひとり読みしたことが色あせる心配がある。

そこで、一つの課題追求場面ごとにひとり読みの場を設定することにした。このことは、児童が

めあて追求に対して、まず自分で取り組み、自分の読みをつくり出せると共に、自分の読みへのこだわりを持たせ、自分の読みを追求していこうとする意欲を喚起させることになる。自分の考えを生かし、集団の中へ自分の読みを出し合うことによって、個が成長し、児童自身、その成長が自覚できると思われる。

2. 「ひとり読み」で出された児童の読みを類型化して提示することにより、他の児童との読みの違いを意識させる場を設定する。

ひとり読みの結果は多様であるが、よく調べてみるといくつかの種類化される。類型化することは、個を埋没させるのではなく、他の児童の読みとの違いを明確にすることによって、自分の読みへのこだわりを持たせ、自分の読みへの根拠を文章中に求める姿勢をつくり出すことができる。さらには、他の読みの根拠を聞いてみたい意欲にもつながると思われる。自分の読みの根拠をしっかりととらえ、意見を述べ合う中で、個々の考えは深まっていく。

以上の手だてを効果的に位置づけるため、めあてを追求する場の指導過程を図4のように設定した。この指導過程を取り入れることで、指導者は個と集団との関わり方を考えることができる。一方、児童は、次の時間までに、自分の読みをあたためることにより、意欲を持って取り組むことができる。

自分の考えの変化や高まりをとらえさせるため図5右上のようなノートのとり方を指示した。

図4 めあて追求の指導過程

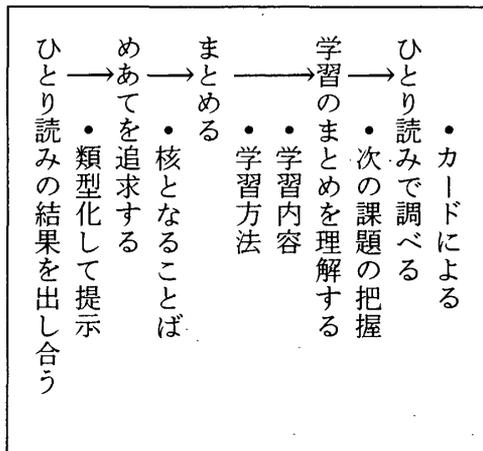
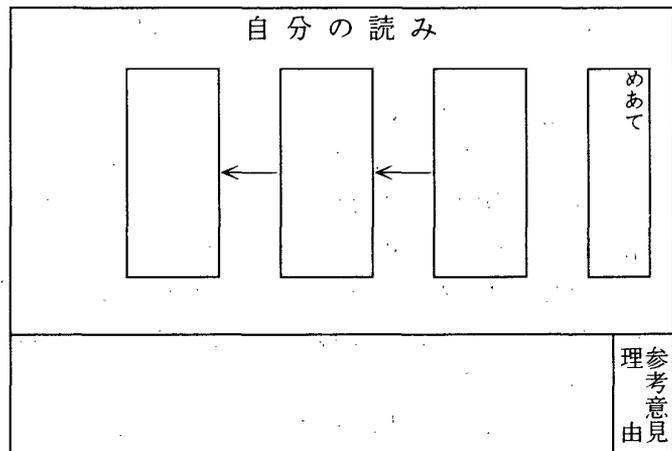


図5 ノートの取り方



(2) 指導の概要

① 教材について

本教材「ぼくと 父さんの海」は、危機的状況を経て海を共有することによって、父親に対する考えを変えた少年を描いた物語文である。遠洋漁業の無線通信士を父に持つぼくは、成長するに従って、父との再会が嫌になり、これといったわけもなく反抗的になっていく。むじゃくしゃする気持ちをまぎらわせるように友人と船をこぎ出したぼくであったが、潮の流れにまきこまれ、夜の海にとり残される。しかし、心細さ・不安の中でぼくは、初めて父の心情を理解していくのである。

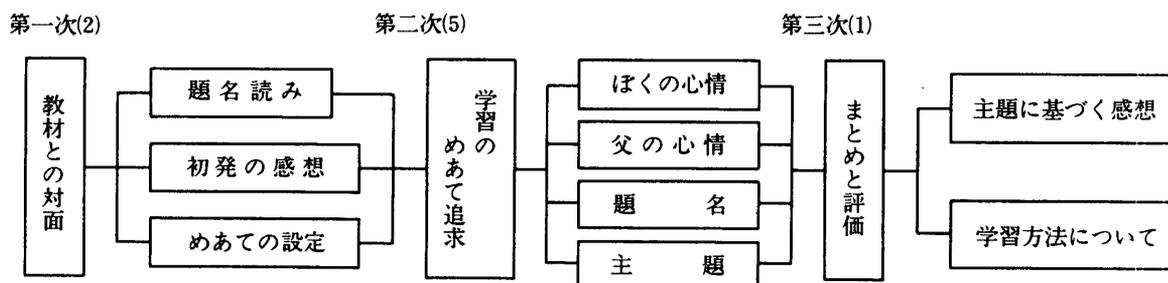
② 指導目標

- ・ 危機的状況を経て海を共有することによって父に対する考え方を改めていった少年の心情を読み取ることによって、人間の生き方を考えようとする態度を養う。
- ・ 状況につれて変わっていく人物の行動や心情を読み取ることができるようさせる。
- ・ 主題をとらえ、人物の心情を考えながら朗読できるようにさせる。

- 他の文学作品を読んでみようとする意欲を高める。

③ 指導計画

指導内容と計画……………全8時間（本時 第二次 第4時）



④ 学習のめあてづくり

一読後の感想を見ると、“父のことをいやになったぼく的心情が分かる。”“船の上で父のことを思い出した気持ちがよく分かる。”“ぼく的心情もよく分かるが、父さんや母さんがかわいそう。”“ぼくは、父さんのことが好きなのか、嫌いなのか。”“感動した。まるで自分のことみたい。”等、ぼくと一体化して読み進めていること、ぼく的心情に感想が集中していることが明らかになった。ぼくが中心人物であることを児童と共に確認した後、「ぼくのしたこと、思ったことで“なぜだろう”と疑問に思ったことを一つか二つか書きなさい。」と書かせたところ、次のような疑問が出てきた。

〈第一段落〉——教室——

- ぼくにとって同じ海に思えなかったのはなぜだろう。いつもと違ってどのように見えたのだろうか。

〈第二段落〉——父との思い出——

- なぜ、ぼくは、宿屋での父との再会がいやになってきたのだろうか。
- なぜ、宿屋での母は別人のように思えたのだろうか。

〈第三段落〉——今度の父の休暇——

- なぜ、父さんがいることがきゆうくつに思えてきたのだろうか。
- なぜ、ぼくは、じまんする父さんに対して、自分の持ち物みたいに思っていると決めつけているのだろうか。
- なぜ、ぼくは、母をいちべつしたり、返事をしなかったりしたのだろうか。
- 「じゃまだよ、父さんどいてよ。」「うるさいんだよ。父さんは、海に返れば……。」と言った時のぼく的心情は。そして、父は。
- しゅんかん、ちんもくが流れた時の二人（ぼくと父さん）の気持ちは。

〈第四段落〉——夜の海——

- なぜ、ぼくは、船に乗ろうとしたのだろうか。
- 「何かおしつぶされそうなもの」とは何だろう。
- 潮の流れが変わったのが、なぜ、分からなかったのだろうか。
- なぜ、「父さん。」とけんかしているはずの父を呼んだのだろうか。
- 急に父さんの顔がうかんできたのは、なぜだろう。
- なぜ、今ならすなおに父さんと話ができるように思えたのだろうか。
- なぜ、どうでもいいような気がしたのだろうか。
- 「胸に重石がのしかかってきた。」重石ってなんだろう。なぜ、重石がのしかかってきたのだろうか。

- 二人はどうやって助けられたのだろうか。
- 「心配させやがって。」と父さんに言われた時の、ぼくの気持ちは。

〈第五段落〉——退院後——

- クラスのみんなが英雄をむかえるように歓声をあげた時のぼくの気持ちは。
- 「今までのぼくではないぼく」とは。
- 「父さんも、あと五日でまた、海へもどっていく」に含まれているぼくの気持ちは。

これらの疑問を一覧表にして児童に提示し、ひとり読みをさせた。児童は一覧表から、これとは思う疑問（考えてみる価値がありそうだと思う疑問）についてひとり読みし、読み深めたい疑問（自分ではこう考えるが、はっきりと分からない疑問）を選び出していった。

各自の読み深めたい疑問を挙手によって確かめていくと、第四段落“なぜ、今ならすなおに父さんと話ができるように思えたのだろうか。”第五段落“「今までのぼくでないぼく」とは”という本教材の主題に迫るものに集中していた。特に“なぜ、今ならすなおに父さんと話ができるように思えたのだろうか”という疑問については“さびしかったから”“反省したから”“父の心がわかったから”など何種類かの読みが出され、しかも、この場面が、主人公「ぼく」の心情が変わる大切な場面であることを児童と共に確認し、中心的な学習課題となった。

さらに、児童の話し合いの中から、第四段落“潮の流れが変わったのが、なぜ、分からなかったのだろうか。”

“二人はどうやって助けられたのだろうか。”は、教材を読み深めても理解できず、想像の域からでないのでは

ないか。「どうやって助けられたのかは、ぼくの気持ちを考えていく流れから外れる。」などの理由により、全員納得のもとで共通課題から外すこととした。

指導者としては、主題を考える際に教材の題名「ぼくと□父さんの海」の「ぼくと」の後の開いている一マスを考えてほしかったため、「なぜ、題の『ぼくと』の後には一マス開いているのでしょうか。」という疑問を投げ、共通の課題とすることになった。こうして、児童と共に決めた学習課題は図6の通りである。

なお、共通課題にはならなかったが、どうしても疑問に残るものがある場合には、個人課題として個人に返し、個々にノートに書いて、学習後発表させる場を与えることにした。

⑤ 学習のめあて追求（第二次 第4時分）

前時に「次の時間、みんなと共に考えることは、『なぜ、今ならすなおに父さんと話ができるように思えたのだろうか。』ということです。それに対する今の自分の考えをカードに書いて出してください。」と投げかけ、本時のめあてに対するひとり読みカードに書かせ提出させた。

そのカードを分類し、児童に提示したものが資料1である。

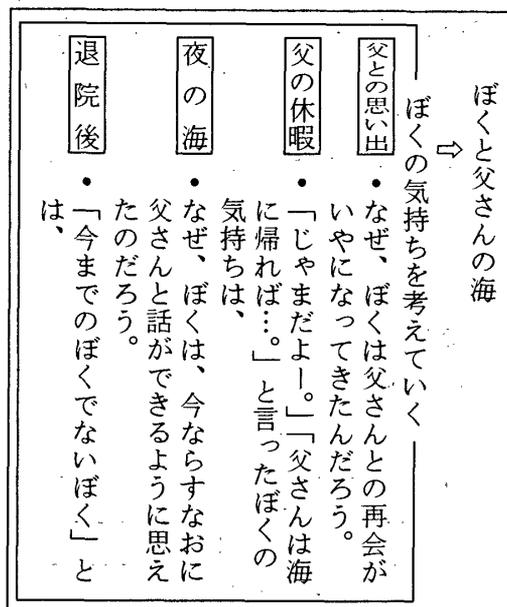
1の類型は、抽象的過ぎて、理解できないと思われるもの。

2の類型は、理解されているが、教科書の表現を使ったもので、浅い読み取りであると思われるもの。

3の類型は、自分自身の表現で、やや深く読み取っているもの。

4の類型は、父の立場を理解したのではなく、心細さのためと誤った理解をしているもの。

図6 学習のめあて



ウ. 授業記録

学習過程3のめあてを追求する一部を紹介する。

※指導上の留意点にも書いたように、同類型の読みをした児童を全員起立させ発表させていった。

教師の発問	児童の反応
<p>一番の考えだという人は全員立ってごらん。それではね、C₁₇君、C₉君、C₃₅さん、三人の人の意見を聞いてみようそれに付け足すことがあったら、後の四人の人も、ここはもっところいうのを付け足す、といってください。</p> <p>そこからこういうふうに思ったのでね。</p>	<p>起立</p> <p>C₁₇・18Pの4行目から6行目までの文でそういう感じがするんです。「どのくらいただただろう。僕の目に急に父さんの顔がうかんできた。父さんはいつも船の上から、こんなふうに星をみつめているのだろうか。一年のうち、たった三カ月だけの家族との楽しみのために働いているのだろうか。」</p> <p>C₉・僕は、お父さんが漁業船の無線通信士なので、遠洋漁業や遠いところで、ちょっと日にちがかかるのでお父さんは夜、こんなふうに星を見ていたので、自分もその体験ができてお父さんの気持ちがわかってきたような……</p> <p>C₃₅・18Pの4行目から6行目のところから自分が今やっているようなことをお父さんがやっているの、そこからお父さんの気持ちがなんとなくわかって、素直な気持ちになれる様な……</p>
<p>はい、……四番。心細かったから、素直に話が……三人ですね。</p> <p>冷たい海に流されていくような感じだね心細いわね。はい、C₂₆さん。</p>	<p>C₃₀・夜、船に乗って海の上に、子供二人でと書いてあるんだけど、私は、夕日がかくれて、急速に暗くなったとあるんだけどその暗くなったというのもあると思うんだけど、海が何か冷たい感じがして、その感じの中、流されていくような感じがする……</p> <p>C₂₆・18Pの3行目にも「心細さがなみだと</p>

五番の考えの人。「自分のかくされていた本心が出てきた。」これ聞いたときにすぐわかったかな。……わからなかった人。ちょっとわからないという人がいるようだから、くわしく話してみてね。ではC₂₅さん。

なってほおをぬらした。」とあるので、洋平君とたかし君が心細くなって、その後に「母さんの顔がうかび、父さんの顔、美香の顔」と書いてあるので、その時に父さんや母さんのことを思い出して、何か助けて、というか、会いたいなあとと思って、今なら素直にお父さんと話ができるんじゃないかな、と……

C₃・僕は、16Pに「……見つけてくれるよ。」17Pに「父さーん。」とよんでいるので、なんか心細さを……

C₂₅・父さんがいやだった理由は、友達との約束がつぶれたりしたからで、父さん自身がきらいではなかったから……

※5の類型は一人だけであったが、考えが変わったのか、5の類型の児童の考えが理解でき補足しようとしたのか、他の児童からも意見がでた。

C₂₁・12の「父さんと顔を会わせるのが気まじかったからだ」と書いてあるので……父さんと顔を会わせるのがいやだったから、サイクリングに行って、そしてその気持ちをまぎらそうとして船に乗ったんだけど、その気持ちがまぎらせなくなって、父さんのことをずっと考えていたからだ……と思います。

※一通り5類型の考えが出されたら、自由な意見のやりとりに入る。

一通り一番から五番までの考えの人に言ってもらったんだけど、まだ言い足りないところとか、それから、僕は自分の考えじゃなくて、こっちの考えはおかしいんじゃないか、よその、自分と違う読みの人に一言言いたい、そういうことがあれば自由に発表してください。自分の考えをもう一回念押しして後押ししてもいいしちょっとどうかな、というのがあったら……

C₇・あの、僕は、四番のところの違う意見なんだけど、四番のぶんは心細くなって父さんに助けてほしいなあと父さんのことばかり思いだしていたというところで、父さんのことばかりとあるんだけど、18Pを見ていた

ら、「母さんの顔がうかび、父さんの顔、美香の顔、そして友達顔」と書いてあるので、別に父さんのことばかりとは僕は思わない……

写真1



写真2



C₁₂君。

今のC₁₂君の意見……はい、C₃₂さん

はい、C₇君。

C₁₂・五番のかくされていた本心が出てきたとあるんだけど、さっきC₂₁さんとかが、父さんと顔を合わせるのが気まずかったとか、昨日も遅くまで洋平君の家で過ごしたと書いてあるから、まだ小さい頃はよかったと前の方に書いてあるけど、だんだん見るのがサイクリングとかがつぶれたりするから、本心が出てきたといっても、その時は好きではなかった……

C₃₂・もしもその時に好きじゃなくてきらいだったとしても、心の底の中にお父さんが好きだという気持ちがやっぱりあったから、16Pのへんの、二人で船に乗ってどんどん流されていったときに、お父さんと呼んだり、急にお父さんの顔がうかんできたりしたんだから、やっぱり心のどこかに、お父さんがすきだという気持ちがあったと思います。

C₇・僕は、さっきC₁₂君が言ったんだけど、船に乗る前まで本心からお父さんをきらっていたと……だから、船に乗ったときは「お父さん。」といったのは、それは本心が出てきたのではなくて、やっぱり頼る人はお父さんだけしかいないと初めてわかったのだから、お父さんが助けてくれないとわかったのだから、本心

はい、C₄君。

が出て、助けてくれといったのではなくて、その時初めて、……父さんしか助けてくれないということがわかったので、別に本心が出たとは僕は思わない……

C₄・僕は、C₁₂君とかC₇君の意見に反対なんだけど、そのわけは、「それが、どうしたのだろう、」というふうに9Pに書いてあるし、きらいになっているのがわからないんだったら、それは仮の姿で、仮の自分の心で、それで、船に乗っているときに……心細さがあるとか、いろいろわかってきて、なんで自分はこんなことを言ったんだろうとって、反省して本心が出てきたから、五番でいいんじゃないかと思います。

(3) 指導の結果

① 児童の読みの変容

学習過程4で話し合いの後書き直した自分の読みと、前時の読みを比較してみた。さらに、めあて設定時に書いたひとり読みとも比較すると表1の通りであった。

表1 ひとり読みの比較

児童	初発のひとり読み (類型番号)	前時のひとり 読み(類型)	本時に書き直した 読み(類型)
C ₁	(2)	(2)	(3)
C ₂	(2)	(2)	(2)
C ₃	(1)	(4)	(3)
C ₄	(2)(4)	(3)	(3)(5)
C ₅	父さんともっと話がしたいと思ったから	(2)	(4)
C ₆	父が助けてくれて心配したから(読み誤り)	(2)	(2)
C ₇	今までのぼくではないぼぐだから(読み誤り)	(3)	(3)
C ₈	(2)	(1)	(1)
C ₉	自分の気持ちが変わり、父が好きに思えた	(1)	(2)
C ₁₀	(2)	(3)	(3)
C ₁₁	(1)	(2)	(3)
C ₁₂	無し	(2)	(2)
C ₁₃	無し	(1)	(4)
C ₁₄	(4)	(2)	(3)
C ₁₅	(1)	(2)	(2)
C ₁₆	(3)	(3)	(3)
C ₁₇	(1)	(1)	(1)
C ₁₈	(1)	(2)	(3)
C ₁₉	自分のしたことが悪いことだと思えてきたから	(3)	(3)

C ₂₀	(2)	(2)	(2)
C ₂₁	(4)	(1)	(3) (5)
C ₂₂	(2)	(2)	(3)
C ₂₃	(1)	(2)	(2) (5)
C ₂₄	(4)	(4)	(2)
C ₂₅	(5)	(5)	(1) (5)
C ₂₆	(4)	(4)	(4)
C ₂₇	たよりない父でもいざとなるとたよりになるから	(3)	(3)
C ₂₈	(1)	(2)	(3) (5)
C ₂₉	無し	その他	(4)
C ₃₀	(1)	(4)	(3) (5)
C ₃₁	(3)	(3)	(3)
C ₃₂	(3)	(3)	(3)
C ₃₃	(1)	(2)	(2)
C ₃₄	文句を言ったことが悪いと思ったから	(1)	(2)
C ₃₅	(4)	(3)	(3)
C ₃₆	(3)	(2)	(2)
C ₃₇	自分の気持ちがやわらいだから	(3)	(3) (5)

各類型の読みの人数を比較してみると、表2のようになる。

表2 ひとり読みの人数比較

類型	1	2	3	4	5	その他	合計人数
前時のひとり読み	6名	15名	10名	5名	1名	1名	37名
本時に書き直したひとり読み	3名	11名	19名	4名	7名	0名	44名

本時に書き直したひとり読みの合計人数が44名となっているのは、学習後、一つの類型にはおさまらず、二つの類型を合わせた考えに変わったと答えた者が7名いたからである。しかも、この7名は、全員5類型と他の類型という形になっており、5類型に書かれている7名がそのまま、その者の数を表していることになる。

1類型（抽象的なもの）、2類型（理解されているが、やや読みの浅いもの）から、3類型（深く読み取っているもの）に移っていったことが分かる。

② 本時のねらいの達成状況について

本時のねらいがどの程度児童に達成されたか、何人の児童を抽出し、前時のひとり読みと、本時の書き直した読みとを比較してみる。

C₃₆

②、父さんは、たった三カ月の家族との楽しみのために働いてくれているのが今ようやくわかってきたような気がしたから……理由……P.18の6行に私と同じような意見が書いてあるから (?)



②、私はみんなの意見を聞いて、やっぱり2の考えからかわりません。教科書に答えになるような文がのっているからです。(1の文もちょっとははいつている)

類型は変わっていないが、「やっぱり」と自分の考えに確信を持つことができている。

C₁₀

③、一年のうちたった三カ月の楽しみのために働いている父の立場が分かってきたのだと思います。……理由……P. 18の4行目までを読んで。

↓

③、考え方が、頭の中でごちゃごちゃになってしまったが、立場が分かった。というのは確かだと思います。

他の考え方によってゆさぶられたが、その中から自分の読みの一部には確信を持つことができた。

C₃₇

③、気持ちがやわらいだからだと思います。……理由……父と顔を合わせるのが気まずかったから、洋平君をサイクリングにさそった。そして、船にのったら、流されてしまった。それで、すごく心細くなって、星をみたら父のことが思い出された。一年の中のたった3カ月のために父はがんばっているんだな、と思ったら、なんか父にすなおになれたから。

↓

③・⑤、わたしは、「3」と「5」の考えがまざっているんだけど、P 9の「もう三カ月も」が、P 18では、「たった三カ月に変わっていることから、P 18ぐらいで、自分の本心が出たんだと思います。それに、P 11で「なぜか」と、あって、P 9でも、「それがどうしたのだろう」と、父に反対するといったら、おかしいかもしれないけど、そんな場面有的时候に、こんなそれが本心なら、ふさわしくない言葉ができてきているからです。

自分の読みの根拠をはっきりと持ち、他の読み⑤からも新しい考えを取り入れている。

C₁₃

①、とても心ぼそくてあんなふうに……? ……父さんや母さんがすごくこいしくなって、とってもはんせいしていると思います。だから話ができると思ったんだと思います。……理由……「胸に重石がのしかかってきた」といういみで、とってもはんせいしているいるんだと思います。そして、こうかいをしていると思います。

↓

……、「心細さがなみだとなってほおをぬらした」や「母さんの顔がうかび、父さん……」という所で、4番でもとれるんじゃないかと思います。

他の読みによって、「4番でもとれるんじゃないか」と自分の考えがゆれている。類型化によってめあてを追求してきた結果、ほとんどの児童は、自分の読みに確信を持ったり、納得して読みを変えたりしているが、児童のC₁₃のように、かえて自分の読みがゆらいできた児童もいた。

③ 児童の発言内容について

本時の授業記録を分析したところ、意見を述べた者は37名中、のべ32名、実質の21名であった。

32の意見を内容別に見ると下記の通りである。

自分の考えの説明	→18	反対	→8
付け加え	→2	訂正	→4

自分の考えの説明18の中には、普段あまり意見を述べない児童の意見が多く含まれていた。そして、平素自分の考えのみを発言しがちな児童にも、他の児童の意見を受けてつながりのある意見を述べる変容が見られた。

④ 児童のノート例

本時のめあてについてまとめたノートの例は資料2の通りである。

資料2 本時のノート例

めあて

父さんはぼくたちのために働りてくれてるのか、今ようやく分かってきたような気がしたから。

父さんはた、た三ヶ月の家族とのたのしみのために働りてくれてるのか、今ようやくわか、てきたような気がしたから。

父さんはぼくたちのために働りてくれてるのか、今ようやく分かってきたような気がしたから。

私はみんなの意見を聞いて、やっぱり自分の考えからかわりません。教科書に答えになるような文がの、つりるからです。

父の気持ちかたんだしたかにもわか、てきたような気がしたから

P.18の行に私と同じような意見がある

船に乗って父さんは海の上で三ヶ月だけの家族との集いのために働りていって、それがわか、てきたから

参考

(4) 指導をおえて

① 指導者の反省

一人ひとりが意欲的に学習に臨むように、授業において個が活かされるように、と思いつめあての設定、めあての追求とひとり読みを中心にすえ指導してきた。

自分達の疑問から学習のめあてが作られたことについて

- 自分達の勉強だという気になる。
- 一人ひとりが大事にされているような気がした
- 勉強をした後、やったあという満足感がのこった

というような感想を持つ児童もあり、学習意欲の喚起に、かなり効果があったと思われる。

めあて追求の場において、前時にひとり読みの結果を知ることは、授業設計の上で大変効果的であるだけでなく、全員の考えを知ることができ、普段意見の少ない児童にも、考えを述べる場作りをすることができた。

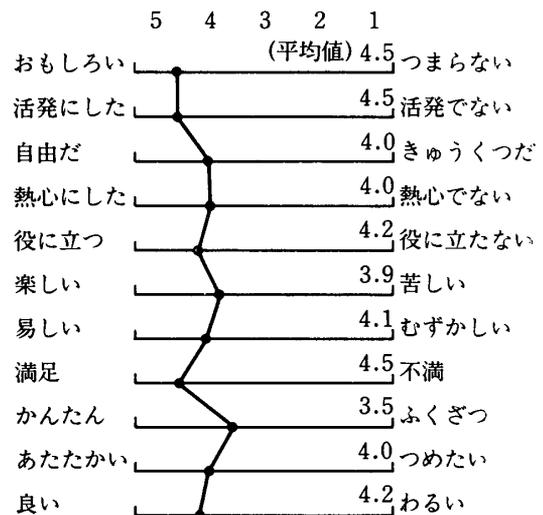
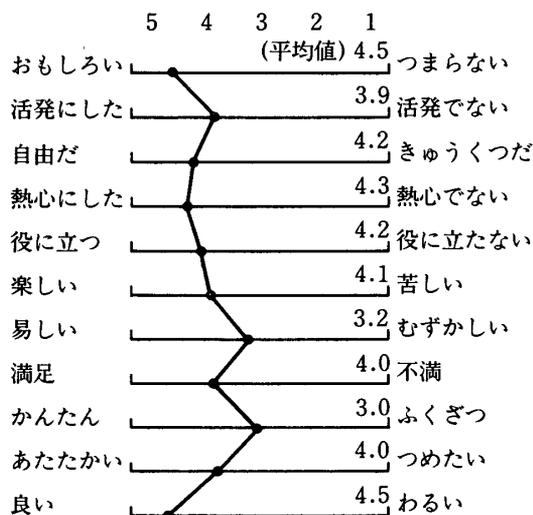
ノート作りの工夫においては、児童の考えのあしあとが一見できると共に、参考欄を作ることによって、他の意見を聞く姿勢を作ること考えたが、児童の感想にもその効果があったことが書かれていた。

② 児童の意識調査から

次に示すのは、めあて作り、めあて追求に対する児童の意識を5段階で調査し、その平均値をグラフ化したものである。

□ 疑問についてひとり読みをしながら
めあてを作ったことについて □

□ ひとり読みを類型化して
学習することについて □



さらに、ひとり読みを類型化して提示、学習することについての利点は大きく次の三点にまとめられた。

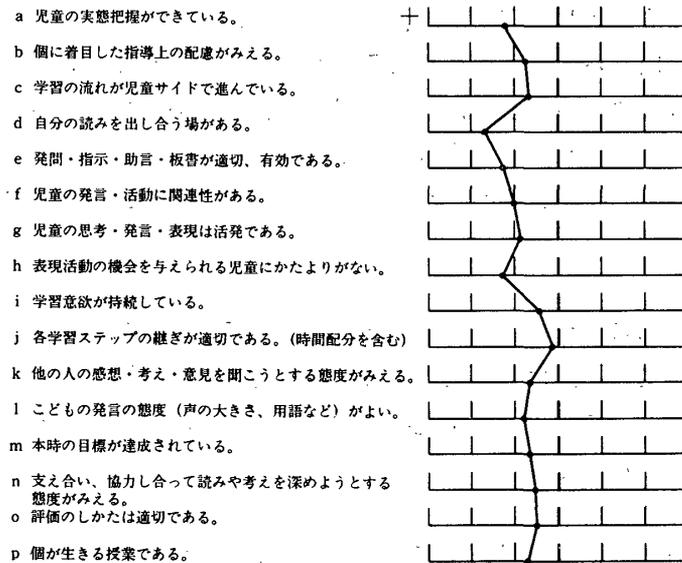
1. 何について勉強するかがはっきりして良い。
2. 自分と同じ考えの人もいると思うと、自信がわいてくる。
3. 他の人がどう考えているかがすぐ分かるので、意見が言いやすい。

③ 観察した教師の感想より

本校の授業研究では、観察者は、授業後十一の7段階評価を行い、感想や気づきを記述する。

評価の点数を平均してグラフにしたものが資料3である。

資料3 授業観察記録の結果



次に、授業研究観察記録のまとめから教師の感想を取り上げる。

研究テーマ推進にあたり、プラスの要因

ア. 類型化に関わるもの

- (ア) 読みの類型化を通して各自が自分の考えをもって学習に臨めること。
- (イ) 類型化することにより、また、自分の読みと近いものに○をつけさせることにより、自分の読みに自信がもて、指名されてもしっかり考えを述べることができたのだろうと思う。
- (ウ) 児童の感想や意見を教師が受け取り評価してやって、それを発問のかたちで児童に投げ返していたので、それに対して新たな考えや意見が出るという活発な授業であった。
- (エ) ひとつの意見が一方通行にならないで、児童間で相互作用するということが個の思いを引き出すことにうまく働いたのだと思う。勉強になった。
- (オ) 類型別に起立させたことで、自分の読みと他人の読みを比べるという意識が出た。

イ. 類型化を通して授業づくりをしていくことについて

- (ア) ひとり読みの結果を教師がしっかり目を通し、それをふまえての指名がよかった。
- (イ) 一人ひとりの学習記録が残されていて、指導者がそれを読み、分析し授業に生かしている。
- (ウ) 平素の読み(朗読を含む)の指導の積み重ねが感じられた。
- (エ) O君、Sさん、Kさんなどに発言の機会が与えられ、その子たちが堂々と意見を述べていたが、平素からの取り組み(学習指導を含めて)がなされているからだろう。

研究テーマ推進における問題点

ア. 類型化することに対して

- (ア) 「めあて」に対する読みの角度が違うのなら、類型化も易しいだろうが、本時のように読みの深さが違うときには、類型化すること自体が難しいし、また、それを指導するのも難しい。
- (イ) 読みの類型(5タイプ)そのものにも無理があったようだが、それはそれとして読みの対立をもとに、もう一度読み取るといった活動がテーマからして肝要ではなかったか。そこに、読

む活動に生きる場面が出てきたのでは、と考える。

- (ウ) 類型に出ない微妙な違いと読みの根拠を焦点化しないとまとまりのない話し合いになってしまう。確かめ読みを取り入れ、表現に着目した指導が大切である。
- (エ) 本時のねらいを達成するために出された5つの視点（児童の読み取り）はこれでよかったであろうか。また、5つの視点を使った学習過程はこれでよかったであろうか。
- (オ) 5類型を明確に分ける観点がよく理解できなかった。
- (カ) そもそも、「自分の意見と違うぞ」というインパクトが類型を示した時にどのくらい与えられたらろう。

イ. 授業構成について

- (ア) 読みの類型化による各自の考えを相互に深める手だてや発問が足りない。
- (イ) 互いの考えを聞いて、それについての自分の考えを出し合う場面が少なかった。
- (ウ) 発表だけでなく、すべての子どもが読み深め、書き、それを発表するようにしないと個へ浸透しにくいのではないかと思う。
- (エ) 個人差（自分の考えを整理して話すことの）があり、後半まで聞いて考えることの姿勢が続かない児童が見られた。違う意見の児童を1つのグループにして話す等、グループの人数を調整して、話し合いの際の意見交換をスムーズする等できないかと思った。

④ 授業分析グループの資料より

授業分析グループは事前の検討会議で問題になった視点などから分析資料を提出する。授業分析グループが出した検討資料から本時を振り返ってみる。

授業設計の焦点が、「個が生きる授業」に有効に作用したかを次の二点をあげ、分析している。（以下は、分析グループの資料から載せる。）

ア. 「ひとり読み」の位置づけの効果はあったのだろうか？

抽出児の「ひとり読み」を見れば、C₂₉だけが根拠のはっきりしないひとり読みになっている（「ひとり読み」の段階では焦点が外れていても良いのかも知れない）が、他児童はそれぞれに自分の読みを作り出している。

また、「ひとり読み」の結果を発表する場では、普段はあまり発表しない児童が自信を持って自分の読みを発表している。

以上のことより、「ひとり読み」の位置づけが個の考えを表出することに有効に作用していると考えられる。」と結論づけている。

イ. 「類型化」して提示したことは、有効であったか。

(ア) 類型化により他の児童との読みの違いが意識させられたか？

児童は、自分がどの類型に属するか、はっきり理解していたのだろうか。

まず、自分の考えに○を付ける段階で、教師の予想と児童の選択には抽出児10名中5名に以下のようなズレがある。

教師——児童		教師——児童	
C ₂₉ ……………	その他…… 1	C ₂ ……………	2 …… 2
C ₃₇ ……………	3 …… 2・5	C ₉ ……………	1 …… 1
C ₁₃ ……………	1 …… 5	C ₁₁ ……………	2 …… 2
C ₁₆ ……………	2～3 …… 1	C ₃₆ ……………	2 …… 2
C ₂₇ ……………	3 …… 2	C ₂₅ ……………	5 …… 5

また、抽出児のC₃₇、C₃₆が自分の考えに○を付ける時の様子を見ると、自信を持って付けてい

ない。さらに、教師の「1 類型の人、立ちなさい。」との指示に対しても、「よくわからん」という反応がある。

指導者にとっては類型化したつもりでも、類型の中にある言葉だけで自分がどの類型に入るかを確認しようとしていた児童もいたのではないか。類型化自体がはっきりしないとか、類型の仕方は妥当だったのだろうかという問題点が考えられる。

以上のことから、自分がどの類型に属するかはっきり理解できなかった児童が多かったのではないかと考えられる。児童自信がどの類型に属するかがはっきりしないと、他の児童の読みとの違いも明確にすることはできない。つまり、他の児童との読みの違いがはっきり意識出来なかった児童が多くいたのではないかと思われる。

(イ) 自分の読みの根拠をしっかりととらえ、意見を述べ合う中で、個々の考えが深まっていったか？

人の意見を熱心に聞き、自分の考えにこだわりを持って発表する児童も何人かいた。しかし、他児童との読みの違いがはっきり意識されなかった多くの児童は、自分の意見にこだわって聞こうとしなくなったのではないか。意見を述べ合う場でも、人の意見を聞いても違うと思わなかったり、自分の読みにこだわりを持って意見を出そうとしなかったのではないか。……「まだ言い足りない……自分と違う読みの人に一言……」の発問に対して、C₇—C₁₁—C₁₂—C₃₂—C₇—C₄—C₁₁の5名しか意見が出ない。

これらの問題点を指摘した上で分析グループは改善の方途を次のように示している。

◦改善の方途

A こだわりの持てる分かりやすい類型化をする。

心の奥では、父さんが好きだったというのとそうではないという対立意見（この内容も教科書で解決出来るのかどうか分からない）は出たが他は出ていない。教師の言葉ででも、もう少し内容の違いや考え方の違いが分かるようにしてはどうだろう。自分の立場がはっきりすればもっと意見も出るのではないか。また、いくつに類型化するかということも一考を要するだろう。

B めあての工夫をする。

例えば、「どこで『ぼくは、すなおにお父さんと話ができるように思えた。』と変わったんだろう。」というめあてはどうだろう。

- 「父さーん。」とさげんだ時
- 心細さが、なみだとなってほおをぬらした時
- たった三か月だれの家族との楽しみのために、……と考えた時
- 胸に重石がのしかかってきた時

などが出て、こだわりを持って話し合うようにならないだろうか。

C 学習形態の工夫をする。

本時では可能かどうかは分からないが、もっと小人数のグループでの話し合いならば意見も出しやすくなるのではないか。

3. まとめと今後の課題

授業研究を通して個が生きる学習の姿について追求してきた。その具体的方策として、児童の読みの反応を類型化して提示するというだてを考えて実践してみた。この実践は、まだ不十分などころが多く、今後改善しなくてはならないところも多くある。これまでの実践で明らかになったことをまとめると次のようになる。

(1) まとめ

- 類型化を取り入れることで、個が生きる授業の条件として取り上げた三つの場（①学習者が認められる場 ②学習者独自の役割が果たせる場 ③自分が育っていることが自覚できる場）を設定することができる。この指導のだてを取り入れることによって、より個の活動に焦点をあてた授業構成をすることができる。
- 前時で行ったひとり読みの結果を類型化する活動は、指導者として個の読みを把握することができるので、読みの見通しや学習展開の筋道を明確にすることができる。したがって、日頃発言の少ない児童に対しても発言の場が与えられるなど個に着目した授業構成を仕組むことができる。
- 類型化して提示することにより、児童は多様な読みと出会うことができ、自分の読みとの比較を通してゆさぶられ、高次の読みを作り出すことができる。そこには、個の読みと集団の読みとを磨き合う場が成立する。
- 類型化した考えと自分の読みとの違いを追求させていくことで、児童は、自分の読みについての評価ができ、学習の成就感や満足感を持つことができる。
- 類型化して児童に提示する場面としては、児童の話し合いがしやすいような対立葛藤場面を与えることが大切である。そのためには、どこの場面で何に視点をあてて類型化させるのかについての教材研究が大切である。

(2) 今後の課題

- 類型化して各自のカードにひとり読みの結果を書かせて提出させてところ、教師の受けとめかたと児童の表現意図との間に、食い違いがみられた。これは、児童の自分の思いを的確に表現する能力の未熟さに起因している。今後、ノート整理などを含め的確に表現する力を身につけさせるようにしなければならない。
- 類型化して話し合う活動は、40分の時間帯の中では、かなり急いだ展開となってしまう。したがって、授業の重点をどこに置くかについてしっかりと考えておく必要がある。
- 類型化をして話し合うとき、それを支える基礎となる力とは何かについて整理し、それを確実に身につけさせるためのだてについて考えなければならない。
- 類型化される読みを追求していく活動は、一点に向けて焦点をしぼっていく活動とってよい。それに対して、心情を深めたり読み味わう活動は、焦点を広げていく活動とってよい。この二つの相反する方向性を持った活動の接点をどの様に取り入れるとよいか検討する必要がある。

(3) 終わりに

本年度の研究紀要のまとめにあたっては、国語科の者が何度も集まって会を開き個が生きる学習についてそれぞれの考えを出し合いながら進めてきた。このことは、各人の個を生かすことに対する考え方をいろいろな角度からとらえることができ、大変意義のあることであった。また、授業研究を通して国語科以外の他の教科担当者から視点を変えた意見や感想を聞くことができたことは、研究を進める上で、大変役立った。我々自身、自分の考えに対して教師集団からの多様な考えによってゆさぶりを受け、自分たちの考えを深めていく活動を体験できたように思う。この体験をもとにさらに、個が生きる国語科の授業のあるべき姿を求めて、研究を進めていきたい。