

個の考えが生きる文学の授業

福島靖之

1. 指導にあたって

文学の授業をする際に、よく学習課題をつくるが、これには大きく分けて教師提示型と子ども設定型、その折衷型の3種類のものがある。それぞれに長所と短所を持っているが、子どもの意欲を重視し、子ども主体の学習を仕組もうとすれば、それは子ども設定型にならざるをえない。しかし、子ども設定型の学習課題には次のような問題点があるとされている。(引用*1) 課題づくりといえ、一般的に、教材を提示して、読み聞かせや自由読みのあと、「感想や質問を書きなさい」という指示で作らせることが多い。しかし、子ども自ら解決しようとする課題が、そう簡単につくれる筈がない。ましてや低学年では、何をどうするのかさえわからないまま教師の指示で動いているに過ぎないし、中学年でも、継続して追求できるような課題が作れるまでには至っていない。……子どもが自分で課題づくりができるようになるためには、そのために必要な技能を学年の発達段階に即して着実に積み重ねていく必要があると考えている。大まかに言えば、低学年では教師の示す課題を自分のものとしてとらえる指導、中学年では自己の経験から課題を選んだり、決めたりする指導、高学年では個々の課題を出し合って共通課題を作る指導というように、国語科の学習内容に即した課題づくりの系統的な指導が必要になろう。こうして六年生になって、初めて、本当の意味の課題づくりが出来るようになる。

しかし課題学習は、次のような可能性をはらんでいるといわれている。(引用*2) 第一は、自分たちが作った課題なので、学習に積極的に参加でき、子どもが学習の主体になれる。第二は、学習者一人ひとりが課題に取り組むので個別学習の場と時間が保障される。自己学習力を育てる機会を多くする。第三は、課題をめぐって、少人数で話し合う場と、クラス全体で話し合ったり報告し合ったりするので、読みが深まる。第四、課題をめぐって一人で読み込んでいく時、学習者は主体的な読み手となっていく。……そのような可能性を追求しながら実践していくことが個が生きる授業の実現につながっていくのではないだろうか。

私は、教材文を一読した後の初発の感想をもとに抽出した課題を整理して、一枚のプリントにまとめ子どもに配布するようにしている。いわば教師提示型と子ども設定型の折衷型である。ただし、あくまでもこれは子どもが考え出したことであるから、それぞれの学習課題にはだれが考えたことなのかを明示する。自分の名前が出されることによって、子どもは学級の中での自分の存在を自覚し、学習に意欲を持つようになるのである。

授業の中では、もちろんすべてのものを取り入れることはできない。できるだけ指導意図に沿うようなものを選び、なぜそれを選ぶのか子どもに説明した後、その時間の学習課題とする。例えば学図3年下「チロヌップのきつね」の第一場面で、「ぼうやぎつねやちびこぎつねはとてもかわいい。」という感想があると、「ぼうやぎつねやちびこぎつねのかわいい様子が分かるところを本文中から見つけてみよう。」という課題ができる。また、第三場面で「父さんぎつねがわざと人間のおいのする方へとび出していったところが心に残った。」という感想からは、「とび出していったときの父さんぎつねの気持ちを考えよう。」という課題をつくるのである。そのようなことを子どもに納得させた上で学習に入っていく。(学習を終えてから確認する場合もある。)

このように学習課題を設定していくことで子ども一人ひとりが自分の考えを集団の中に出し、それを生かしながら学習を進めることができる。同時に友だちの多様な考えを知ることで、自らの考

えを深めることができると考えた。以下初発の感想例と学習課題のプリントを示しておく。

〈児童A〉

……人間におそわれた時、次々ときつねがしんでいった。わたしはその時、かわいそうだと思うた。お母さんぎつねがさくらの木みたいなのになったか知らないけど、さくらの木と、くさりと、赤い花と書いてあったのを見て、かなしいお話なんだと思った。

〈児童B〉

……父さんぎつねは、自分の命より母さんぎつねやちびこの方が大切だったのかなあ。父さんぎつねは、帰ってはこなかったと書いてあって、かわいそうだった。

〈児童C〉

……ちびこはお父さんぎつねが死んでさびしくなかつたのだろうか。ちびこは、おじいさんとおばあさんになつていたので、次の年に来なかつたから、さびしかったのだろうか。

国語学習プリント 「チロヌップのきつね」 三年二組 名前

◎これは、みなさんから出された初めての感想をまとめたものです。これから学習していきながら、ひとつひとつはつきりと分かっていくといいですね。よく読んで学習のめあてにしていきたいでしょう。

第一 場面一面
ほうやぎつねやちびこぎつねはとてもかわいい。(小田・沖田・日山・村上)

第二 場面一面
ほうやぎつねがころんとたおれたところが心配。(島山)

ちびこはお母さんからはなれなかつたので鉄ぼうでうたれたなかつたんだ。(松田)

母さんぎつねがどうしてこのようにうたれたのかわからない。(井上)

ちびこぎつねが鉄のわなをかみきろうとしたところ。(沖村・久保田・後藤・島山・丸尾)

父さんぎつねが鉄のわなをかみきろうとしたところ。(穴戸・岡崎)

父さんぎつねがわさりと人間のおいのする方へとび出していったところ。(鈴木・平加・田兼・白木・日山)

父さんぎつねが帰ってこなかつたのはどうしてだろう。(柴崎・田島・上園)

母さんぎつねが帰ってこなかつたのはどうしてだろう。(豊田・清水)

母さんぎつねがちびこのためにえさをいっしょくけんめに運んだところ。(豊田・久保田・沖田・清水・村上)

母さんぎつねはなぜちびこを見はなさなかつたのかな。そうすれば自分は助かつたかもしれない。(井口)

ちびこが母さんぎつねと二ひきだけとりのこされたこと、さびしくなかつたのかな。(柴崎・渡)

おじいさんおばあさんが来なくて、ちびこはさびしかったかな。(渡)

ちびこぎつねがかわいい。(関戸)

母さんぎつねが二ひきのきつねはさいごどうなつたのだろうか。(平園)

母さんぎつねがちびこぎつねにふさふさしたしっぽをかぶせてやつたところ。(穴戸・丸尾・河野)

56ページの絵が寒そうでさびしそう。(白木)

第四 場面一面
おじいさんおばあさんがせんそうが終わって、島に来たところ。(白木)

おじいさんおばあさんは、せんそうの間、どうやってくらしていたのだろうか。(沖村)

きつねざくらがいつもよりたくさんさいたこと。(柴崎)

母さんぎつねとちびこがよりよっているように花がさいていたところ。(山本・豊田・久保田・菅野・清水・吉田)

海の色と空の色は普通といっしょだところ。(吉田)

おじいさんおばあさんがいつまでもおかのうえに立っていたところ。(後藤)

全体的に
ほうやぎつねや父さんぎつねがうたれてかわいそう。(井口・小田)

母さんぎつねはなかなか強い。(井口)

父さんぎつねはやさしい。(井口)

おばあさんや親ぎつねがやさしい。(関戸・松田)

へいたいがいい。(井口)

せんそうがはげしくなつてもおばあさんたちが島に来ていたら、ちびこは助かつたかな。(関戸・中山)

へいたいはどうしてあんなにきつねをうたれたのだろうか。(関戸・山本・河野)

人間たちはなんでひどいことをするのだろうか。動物のてきだ。(久保田・松田)

きつね親子ははじめはあわてたのかわいそう。(菅野)

きつね親子ははじめはあわてたのかわいそう。(菅野)

きつね親子ははじめはあわてたのかわいそう。(菅野)

きつね親子ははじめはあわてたのかわいそう。(菅野)

そのほか、子どもの相互評価を毎回取り入れることによって、同時に考えが変わっていく自分を見つめる(自己評価)ようにさせた。友だちの考えを知り、その考えに影響を受けて自分の考えが変わって行くことを認識することで、友だちの考えを大切にする姿勢を育てていきたいと考えた。また、子どものノートを学級で紹介していくことで、より意欲的に友だちを評価し、学習への取り組みの姿勢も積極的になるように仕組んでいきたい。

2. 指導の実際

(1) 指導事例

単元名 様子や気持ちを考えながら読む「チロヌップのきつね」(学図3年下)

単元について

本単元で扱う「チロヌップのきつね」は、美しい自然描写の中で、人間とぎつねとの心の交流や、ぎつね親子におとずれる悲劇を描きながら、戦争への憎しみや生命の尊さを訴える作品である。季節感のある情景描写や、ぎつねの心理描写に気付かせながら、主題についての考えを持た

せるのに適した題材である。

指導目標

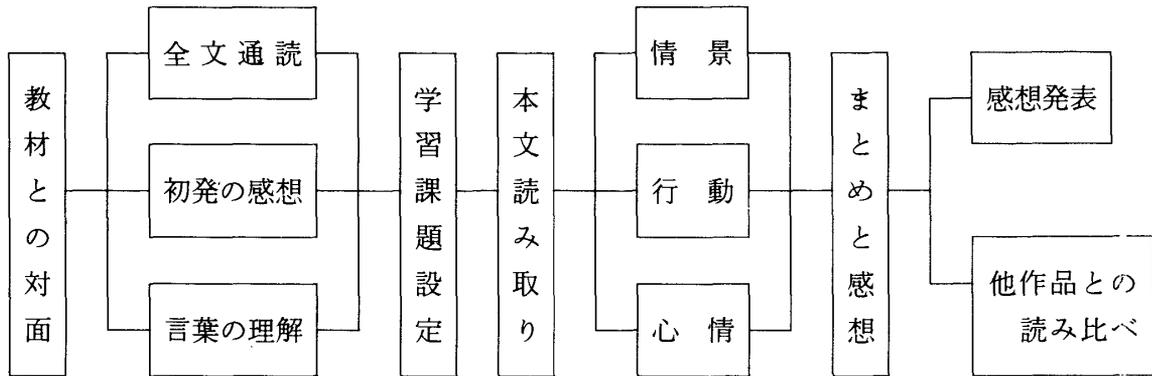
- ①叙述に即して情景やきつねたちの行動を読み取ることができるようにさせる。
- ②親ぎつねの行動から、その動機や心情を叙述に即して考えるようにさせる。
- ③情景や心情を思い浮かべながら、本文を音読することができるようにさせる。

指導内容と計画 全12時間 (本時 第二次 第3時)

第一次 (3)

第二次 (7)

第三次 (2)



授業設計の焦点

子ども一人ひとりの読みがどのように変わっていったかを子ども自身が感じとることができるような学習活動を仕組みたい。具体的には、まず子ども一人ひとりの考えが形として残るように、ノートに書き残させることである。次に集団のフィルターにかけられることによって、子どもの考えが何らかの変容を遂げられるようにさせることである。その場面での相互評価が、自己評価に結び付くことによって子どもは自らの考えの変容に気付くのである。

本時の目標

ちびこに別れを告げるばあさんの心情を考えながら、じいさんとばあさんが島を引きあげるときの様子を読み取ることができるようにさせる。

評価の観点

| | |
|----------|-----------------------------------|
| 関心・意欲・態度 | ばあさんの立場になって気持ちを考えようとする。 |
| 表現 | ばあさんの心情を考えて書くことができる。 |
| 理解 | 老夫婦ときつねたちとの別れの情景を表現に即して読み取ることができる |
| 言語 | 「……………」の表記の意味を理解することができる。 |

授業記録

| 教師のはたらきかけ | 児童の反応 |
|---|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> ・地蔵さんにお参りするばあさんの言葉を読んでみましょう。 ・前の時間にもあったけど、ばあさんの言葉の終わりが「……………」となってますね。ということは、このほかにも何かお願いしていたのかも知れませんね。どんなことをお願いしていたのかな。自分 | (一斉に読む。) |

| | |
|---|---|
| <p>の考えをノートに書いてみましょう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表してみよう。 <p>・C4さんはとても深く考えていますね。</p> <p>・そのすぐ後、ばあさんはだいたちびこをじっと見ているね。どんなことを考えていたのかな。ノートに書いてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表したい人。 <p>・考えのわけが言えたらすばらしいね。</p> <p>・さすがC5さん、よく分かっているね。</p> <p>・おばあさんがそのようにまよっていたことがどこで分かりますか。</p> <p>・C8さんは、よく見つけたね。これは先生も気が付きませんでした。すばらしい。</p> | <p>(ノートに書く。)</p> <p>C1: ちびこが元気でいますように、とお願いしていたと思います。</p> <p>C2: 来年もこの島にもどってこれますようにです。</p> <p>C3: 来年もし来れなくても、きつねたちがへいたいに鉄ぼうでねられるようなことがあったら、守ってください、とお願いしていたと思います。</p> <p>C4: おばあさんに子どもがいたらの話だけど、せんそうに行っている子どもたちが元気でいますように、とお願いしていたと思います。 (ぱらぱらと拍手)</p> <p>(ノートに書く。)</p> <p>C5: ちびこを連れて帰ろうか、どうしようかとまよっていたと思います。</p> <p>C6: 連れて帰りたいけど、父さんぎつねや母さんぎつねが悲しむといけないのでおいていこうと考えていたんじゃないかと思っています。</p> <p>C5: さっきのわけを言います。ばあさんが「母さんの所へ帰った方が幸せじゃ。」と言っているので、連れて帰ろうかどちらかまよっていたと思います。</p> <p>C3: このまま島に残して、またあのへいたいたちにねらわれたらどうしようと考えていたと思います。</p> <p>C7: 「思い切ったように」と書いてあるので、分かります。</p> <p>C8: 「やっぱり、」とおばあさんが言っているので、まよっていたことが分かります。 (だれかが「拍手!」と声をかける。拍手)</p> |
|---|---|

(2) 子どもの相互評価

授業の終わりの部分で、子どもたちに相互評価をさせることにした。内容は、友だちの発表について〇〇さんのこんな考えに賛成だった(反対だった)とか、〇〇君のこんな考えで自分の考えが変わったということを書くように指示した。お互いに知らなければ相互評価の意味がない。そこで、授業後、何人かのノートをコピーしておき、次時の授業の始めに、よく書けている人としてそれを読み上げた。子どもたちは喜んで聞き、その時間の相互評価の書き方に生かしていった。以下は、授業の始めに読み上げた子どもの相互評価の文面である。(まるかっこ内の言葉およびアンダーラインは、私が補ったものである。)

〈第二場面〉

—— じぞうさんにおまいりをするときのばあさんの気持ちについて ——

- ・日山君が、「せんそうだから」という言葉を出した時、私は、そういえば、このお話は、せんそう中のお話だった、と思った。
- ・ぼくは、よく日山君とけんかをするんだけど、ぼくは日山君がせんそうということを書いてくれて、ぼくにとっては大ヒントになったから、はっぴょうができました。
- ・白木君の、「せんそうが終わりますように」は、ばあさんじいさんの思いがつかまっているようなかんじだった。

- ・「戦争が終わりますように」というのは、やっぱり戦争で追い出されたり、いやな思いをしていることも多いと思うから。
- ・しばさきさんが言った、「自分の子になってほしい」というのは、ずっと自分の子というわけにはいかないから、ちょっとおかしい。
- ・しばさきさんのちびこの首にむすんであるリボンをゆるめてやったわけがよいとおもいます。わけは、ぼくもわからなかったしぼくなんかせいちょうのことも考えずにほかのことをかんがえていたからです。

—— 老夫婦が、島をたつ朝、二人を見送る親ぎつねの気持ちについて ——

- ・しし戸くんの考えは、よっぽど子どもがお世話になった人を見たかった（んだな）と思います。
- ・よし田さんの、「お世話になりました。」というのとはとてもいい考えだと思う。わけは、自分が親ぎつねになったように気持ちをこめて考えていたからです。

<第三場面>

—— ダーン、ダーンという音が鉄ぼうの音だという根拠について ——

- ・よし田さんは（付け加えの意見で）「鉄ぼうの引き金を引いてうった。」と言ったけれど、鉄ぼうの引き金を引くのはあたりまえです。だって引き金を引かないとうてません。そういう所がふまがあります。（ことさら付け加えることではないと言いたいのである。）
- ・ぼくは、上園君のいけんがよかったです。暗いとへいたいたちが、てっぽうでねらえないと言ったところで、ぼくは、そんなことおもってなかったから、ぼくの考えがかわりました。
- ・なぜ、そうだと分かるのか。で、「しらかば林のおくは暗かった。」と、先生がおっしゃった。すると、上園君が「へいたいに、みつかりにくくするために行ったんじゃないかなあ。」と言った。わたしは、先生がおっしゃった言葉をヒントにして考えたけど、すぐにはあまり分からなかった。でも、上園君がはっぴょうをしたとき、そうかあ、と思った。
- ・とよ田さんが、「ぼうやぎつねは帰らなかった。」という所は、ぼくも同じ意見だったんだけれど、とよ田さんが発表したのだからぼくはちがうのを見つけられました。
- ・わたしは、「ぼうやぎつねは、帰ってこなかった。」の所が、しんだのかなあと思っていたけど、みんなのいけんをきいて、もしかしたらいきているかもしれないと思ったので、いきてるかくりつがあるの、よかったです。

—— へいたいがせまってきたときの親ぎつねの行動の意図について ——

- ・白木君の「（父さんぎつねの行動は）へいたいをおびきよせるため」といういけんがよかったです。わけは、そのあとに、へいたいが（ちびこの方に）こなかったからです。
- ・はじめにぼくは（母さんぎつねの行動は）ちびこをたすけるため、母さんぎつね（自身）のことは考えていなかったけれど、井口くんが「自分もたすからないといみがない」（と言った）のでさんこうになった。
- ・井口くんが、「ちびこだけでもたすかったら（母さんぎつねが）えさもはこべないから（ちびこが）しんでしまう。」と言いました。私は井口くんのいけんにさんせいです。

—— ちびこにしっぽをかけてやる母さんぎつねの気持ちについて ——

- ・ぼくは、たがねくんのいけんがよいとおもいます。わけは、もうじぶんはもううごけない。せめてこのくらいはしてあげよう。という気持ちがあるからです。
- ・たがね君の「せめてこれくらい」というのはとてもさんこうになった。わけは、母さんぎつねの考えでどうかこうかこまっていた時、はっぴょうしてくれてそれをもとにしてかけたからです。
- ・すがのさんの「がまんしてね。」というはっぴょうは、本当にお母さんぎつねが、本当に言ったみたいで、よいいけんだと思います。

- ・わたしは、すず木さんの「いっしょうけんめいに」という考えは、母さんぎつねの思いを教科書からよく読みとっていると思います。それは、とってもやさしく考えていると思ったからです。

〈第四場面〉

—— 老夫婦が再び島に帰って来るまで、長い年月がたったことの根拠について ——

- ・音光君の「すっかり年をとった」の意見は、だれも気づかなかったと思います。なのに音光君は気がついたので、すごいと思いました。
- ・「せんそうがやっとおわり」と言っているよし田さんの意見ですが、せんそうがいけないのです。おばあさんおじいさんをかえらさないようにして。私はおこっています。

3. 指導を終えて

学習課題を子どもたちがいかに自分のものとするかは、子どもたちの感想をいかに教師が取り上げ、授業の中で出していくかにかかっている。それはできるだけ個別で個人名がはっきりでるほうがよい。少なくとも中学年までの子どもは、自分の名前が（よいことで）公になることをたいへん喜ぶし、それによって意欲を持つこともできる。課題づくりの能力を子どもにつけさせるのであれば、継続的に実施する必要があるし、選ばれる課題を見るうちに、子ども個人の中でも、課題意識が淘汰されていくのだと考える。

相互評価を続けた結果、子どもたちの間に、互いの考えの長所を見つけ出そうとする姿勢が生まれてきた。また、「〇〇君の意見のおかげでぼくは発表ができました。」というように、プラスの方向でかかわろうとするようになってきた。また、「せんそうがいけないのです。」というような本単元の主題にせまる感想も出てきた。書き残すという活動は、全員が主体的に参加できる学習活動である。しかも学習の記録として残っていくものであるから、子ども自身が自分の足跡をふりかえり、自分の成長を感じることができものである。相互評価を重ねる中で、友だちを見る自分の変容や、友だちの考えに影響されて変わっていく自分を感じることができ。それがすなわち自己評価となっていくのではないだろうか。さらに、学習後の感想を自ら読み比べることによって、子どもたちは自らの考えの成長に驚き、学習することの価値に気づくことだろう。以下は、初発の感想例と同じ子どもの、学習後の感想である。

〈児童A〉

……わたしは、さいしょへいたいのがにくいと思っていました。ですが、へいたいになりたくてなったのではないと思います。家族や親友をのこして行きたくなかったと思います。せんそうをしてしにたくない（だろう）と思います。

〈児童B〉

……戦争につれ出されたへいたいたちはかわいそうだ。だって、いくら国のためといっても、こういう不自由な時には、家族といっしょにいて、家族をまもってやったりするのがほんとうなのに、戦争にいつてしまうからです。きつねもかわいそうだけど、きつねをうったへいたいもかわいそうです。

〈児童C〉

……人間はずいぶんかってなことをする。大人になっても、ぼくは動物のことも考えられる人になりたい。そして、弱いものからほろぼしてしまうようなせんそうは、なんておそろしいんだろうと思った。……今は平和ですが、自分のことばかり考える人が多い。ぼくは、動物の安心してすめる世界をのこしておくべきだと思う。

引用文献 *1 久喜吉和「こども設定型・ここが問題」

*2 浜本純逸「課題学習の可能性」 いずれも国語教育 '91. 7月号