

新任教師と熟練教師の授業比較

—児童の思考解釈を深める授業の実現に向けて—

広島大学附属小学校 松坂 由美

1. はじめに

2011年9月に初めて教壇に立ち、半年が過ぎた。この半年間、私の頭にあったのは、「どうすれば授業がうまくなるのか」ということであった。附属小学校の先生方の授業を拝見し、学習課題や発問、板書をメモしてその通りに授業してみるものの、うまくいかない。子どもたちに力をつけた、という実感をもつことができない授業となってしまうのである。先生方の授業では、子どもたちは主体的に学習に取り組み、考えを深めていたのに、なぜ私の授業ではそれが再現できないのか。

本稿では、自身が行った実践と広島大学附属小学校教諭 立石泰之先生の実践の比較を通して、自らの授業の課題を明らかにするとともに、その解決策を探っていくことで、児童の思考解釈を深める授業の実現のために必要な教師の手立てについて考えたい。なお実践は、立石教諭による指導案を基に行ったものである。

2. 実践の概要

(1) 単元名 心の通い合いを読もう 「おにたのぼうし」(あまんきみこ 教育出版3年下)

(2) 単元の目標

- 叙述をもとに場面の移り変わりや人物の心情を想像しながら読むことができる。【C 読むこと (1)ウ】
- 読み取った内容について自分の考えをまとめ、文章に表現することができる。【B 書くこと (1)ウ】

(3) 指導計画 (全9時間)

次	学習活動	評価の観点
一次	① 絵本の読み聞かせを聞いて、初読の感想を書く。	○ 感想を持ち、文章にすることができたか。
	② 音読練習をし、場面分けをする。	○ 意欲を持って音読をし、場面分けをすることができたか。
二次	③④ おにたの性格について話し合い、節分前夜の「おにたの日記」を書く。	○ おにたの性格を読み取り、人間に対するおにたの思いを文章にすることができたか。
	⑤ 物語の結末におけるおにたについて話し合い、「お話として美しいのはどの結末か」を考え、書く。	○ 自分の物語観に基づき、結末に対する考えを文章にすることができたか。
	⑥ 女の子の性格について話し合い、節分の夜の「女の子の日記」を書く。	○ 女の子の性格を読み取り、おにたに対する気持ちを文章にすることができたか。
	⑦⑧ おにたの女の子に対する気持ちを考え、おにたの思いを代わりに伝えるための手紙を女の子に向けて書く。	○ おにたの女の子に対する気持ちを想像し、おにたの思いを女の子に伝えるための文章を書くことができたか。
三次	⑨ あまんきみこの他の作品を読み、感想を伝え合う。	○ 興味を持って他の作品を読み、感想を伝え合うことができたか。

(4) 手立て

指導にあたっては、日記や手紙を書く活動を仕組むことで児童の同化・対象化体験を引き起こし、書いたものを交流することでそれらを深化させるようにした。

3. 考察

本稿では、第二次第四時（単元第六時）について、自身が行った実践と立石教諭が行った実践を比較して考察していく。

(1) 本時について

① 本時の目標

- 叙述を基に女の子の性格を読み取ることができる。
- 女の子のおにたに対する気持ちを想像し、文章に表現することができる。

② 本時の学習過程

学習活動	指導の意図と手立て	評価の観点
1 女の子の性格について話し合う。	○ 女の子のやさしさや気遣いを読み取らせるために、女の子の性格を端的な表現で発表させた後、本文からその根拠となることばを見つけさせて線を引かせる。ペアで互いの考えを交流した後、全体で話し合う。	○ 叙述を基に女の子の性格を読み取ることができたか。(ノート, 発表)
2 女の子のおにたに対する気持ちについて話し合う。	○ 女の子の視点に同化させるために「神様」ということばを取り上げ、なぜ女の子はおにたをそう表現したのかを考えさせる。	○ 女の子のおにたに対する気持ちを想像することができたか。(ノート, 発表)
3 節分の夜の「女の子の日記」を書く。	○ 女の子に同化し女の子のおにたに対する気持ちを言語化させるために、リード文に続く文章を考えて書かせる。 リード文:()月()日 今日、あたしは表わらぼうしをかぶった男の子に会った。その男の子は、	○ 女の子のおにたに対する気持ちを文章にすることができたか。(ノート)

(2) 「女の子の日記」の分析

学習活動3で児童が書いた「女の子の日記」を以下の観点で分類し、学級別に整理した。

- A …「不思議なことがあった」、「こんなことがあってびっくりした」等、おにたが女の子に対して行った行為に言及しているもの。
- B …「うれしかった」「おいしかった」「いい一日だった」等、おにたが女の子に対して行った行為に対する女の子の喜びに言及しているもの。
- C …「やさしい」「温かい」「いい人」等、女の子から見たおにたの性格に言及しているもの。
- D …「また会いたい」「元気でね」等、女の子のおにたに対する好意に言及しているもの。
- E …「ありがとう」「感謝しています」等、女の子のおにたに対する感謝に言及しているもの。

次時では、おにたが女の子に思いを知られることのないまま「ぼうし」と「黒豆」を残して消えた、という結末に対しておにた自身はどう思っているのかを考えさせたい。その際、女の子はやさしい性格であり悪気があっておにたを偏見をもっているわけではないこと、また女の子からおにたは好意的に見られており、感謝もされているという二点の状況を踏まえた上で、おにたはそれに「満足している」のか「仕方がない」と思っているのか「納得できない」のかということを狙上に載せたい。そのため、本時では上記のD Eに児童の解釈が及んでいることが望まれる。

分析から以下のことが明らかになった。

① 松坂学級では「女の子のおにたに対する気持ち」に言及できている児童の割合が少ない。

② 立石学級ではCDE間に相関関係があるのに対し、松坂学級では関係が見られない。

①については、本時で気づかせることを目標としていた「女の子からみたおにた」や「女の子のおにたに対する気持ち」の解釈に関わるCDEの記述が、松坂学級の多くの児童の作文に現れていない。一方、立石学級では、半数以上の児童がDEについて言及しており、86%の児童にEについての記述が見られた。

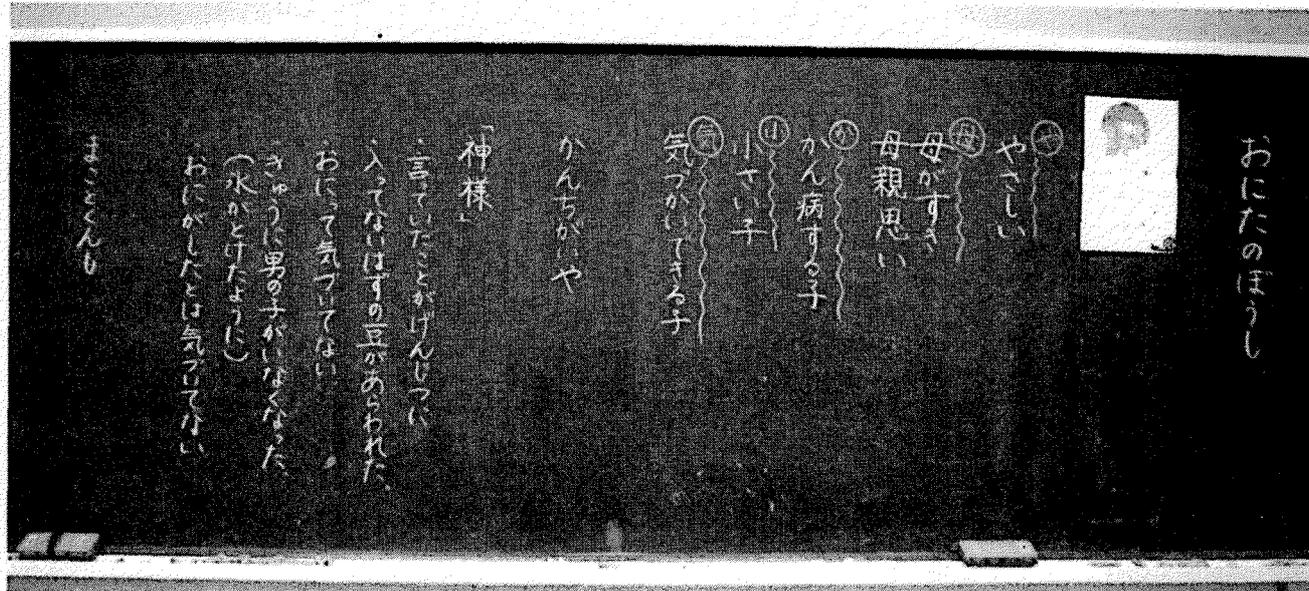
②については、立石学級の各児童の分析において、CとDの両方の解釈が現れているもの、あるいはDとE、CとE、というように、女の子のおにたに対する気持ちを複数の観点から表現している児童が多いことが窺えた。しかしながら、松坂学級においてはその相関が見られず、Dのみ、Eのみを記述している児童の方が多かった。作文記述の際「ありがとう」と書いた児童を評価したことで、女の子の感謝の実感が伴わないまま「ありがとう」と書いた児童もいるであろうことが予想される。

(3) 授業の実際

同じ指導案により授業を行ったにも関わらず、なぜ児童の解釈にこのような差異が生じたのか。明らかにするために、授業の実際について考察する。ここでは、学習活動2における教師の手立て・働きかけを中心に比較検討を行いたい。本時で目指した児童の思考解釈に直接的に関わってくる場面が学習活動2であると考えためである。

① 松坂の実践

板書



上が本時の板書である。学習活動1で女の子の性格を話し合った後、以下の発問により、学習活動2に入った。

「この女の子って、かんちがいやさんじゃないの？そのしょうこも見つけたんだけど。」

「だっておにたって神様じゃないよね。これってかんちがいじゃない？」

この発問に対し、児童からは「違う」という声があり、その理由も話し始めた。児童の発言内容は、板書の通りである。

② 立石教諭の実践

学習活動1では女の子の性格を考えさせ、その根拠を叙述から探させた。その際「やさしい」や「感謝する心がある」の根拠として、「さっきの子は、きっと神様だわ…。」という女の子がおにたについて一人ごちた場面が挙がった。それを契機に、下線(ア)の発問から学習活動2に入った。以下にその実際を載せる。

(ア)T 「ありがとう」とは書いてないのに、なぜ感謝なの？「神様」がなぜ感謝のしょうこな？感謝の言葉になるかならないか話し合っ

(ベアトーク 2分30秒)

C1 ぼくは(感謝の言葉で)合ってると思う。神様みたいにやさしい子が来てくれた。

C2 おにたが女の子にごはんあげたりしたことが、神様みたいに思えた。

T ごはんをあげると神様みたいに思える。じゃあみんなのお母さんもいつも神様ですね。

C そういう意味じゃない。

C ちがう。

C3 (感謝の言葉で)合ってると思う。「お母さんだってもうすぐよくなるわ。」と書いてあって、神様だと思ったから、お母さんだってもうすぐよくなるから……。

T どうしてもうすぐよくなると思うの？

C3 お母さんもよくなると思っているから感謝の気持ちがあると思う。

C4 ぼくは感謝をしていると思います。女の子は温かいごはんや黒豆や煮豆をもらって、豆を投げて…お母さんが病気が早く治るように。…元気になるために…。

T いいんだよ。C4くんが一生懸命そうやって自分の言葉をだそうとしている姿、先生は大好きです。

T みんな「神様って書いてあるからやさしい」とか言ってるけど、ふだんからみなさんは感謝するときに「神様」って使うの？

C 使わない。

T なぜ女の子は神様って使ったの？なぜ女の子にはおにたが神様に思えたの？

C5 この女の子は貧乏でしかもお母さんも熱で、がけつぷちのところで、おにたが食料とか持ってきてくれたから、相当ありがたい存在だったから、普通は感謝の気持ちをこめているのは、「ありがとう」って言うかもしれないけど、本当に助けてくれたっていう…。だから神様っていい表現を使ったんだと思うし、あと、人間はおには悪いって決めつけてるけど、人間は神様がいてって決めつけてる。おにたのぎゃく。おにたはすごくいいことをしたから、女の子は神様に見えた。

T じゃ近所のおばちゃんがたまたまこの日にごはんもってきたらこの人も神様なの？

C いや、ちがう。

C わかったー！

T なぜおにたが、なの？

C6 お母さんも熱出して大根一切れないときに、食料とかもってきてくれたから。

T 先生がそのときにパンを持っていったら先生も神様になるのかな？

C ちがう。

C7 おにたは神様じゃないんだけど、女の子が言ったことをはりの上で隠れて聞いてた。普通は聞けないから、ちょうどおにたはそこにいたから、この子が言った食べ物をもってきてくれたんですけど、なんで女の子が神様って思ったかという、神様

が空で見てくれて、来てくれたって思ってるから、神様って感謝の気持ちを。

T なんとなく分かってきた。パンじゃだめなんだ。食べ物でもステーキじゃ違うんだ。

C パンじゃだめ。

C それじゃない。そういうことじゃなくて。

C8 C7 が言った、空で神様が自分の言っていたことを聞いていたっていうのは、大人の人たちが「神様は空から見てくれる」って言って、ぼくたちのイメージにあるじゃないですか。いなくなるとき氷がとけたように急にすーっといなくなったから、女の子はおにたを神様だと思った。

T 今2つ出た。1. 女の子にとっては自分が言ったとおりのことが起きた。2. 目の前から男の子が消えた。

C そっか。そう。

C 神様みたいな。

C9 もし神様がここにいるとしても見えない。不思議なことが起こった。女の子にとっては、女の子が言ったことと全く一緒のものを持ってきてくれた男の子がいた、し、

T いた。一つ。

C9 C8 が言った、氷がとけたようにおにたがいなくなった。

T いなくなった。二つ。

C9 ぼうしだけが残ってて、その中に黒豆が入ってた。

T なぜ豆があると…うれしい？

C10 しょうこは「わたしも豆まきしたいなあ。」と言っているからです。

C11 で、最後に女の子が思ったとおりに豆が残ったから。

T そうだね。先生がパン持って行っても神様とは言われない。みなさんは知ってるんですね。女の子は知らない。女の子にとっては不思議なことが3つあったわけ。1. 自分が言ったとおりのことが起きた。2. 男の子が急にいなくなった。3. 願った豆がそこに残っていた。

C それもあったかい。

T そういうことがあったから、女の子はありがとうじゃなく「神様」と言ったのかもしれないね。おもしろいなあと思ったのが、C5 が言った、「神様」ということばは、人間はいいものだと思いつけることば、その逆に、おには悪いものと思いつけることば。真逆のことでおにたのことを言ったんだね。

(4) 児童の思考解釈を深める授業の実現に向けて

実践の比較、考察を通して、以下に述べる三つの課題を認識できた。

① 主発問の精選

立石実践の最後にまとめられた三つの点（1. 自分が言ったとおりのことが起きた 2. 男の子が急にいなくなった 3. 願った豆が残っていた）については、松坂実践においても、児童は気づいていたことが板書から分かる。但しそれらの意見は、松坂実践では「なぜ女の子はおにたのことを『神様』と言ったのか」という問いがベースであるのに対し、立石実践では、「なぜ『神様』が感謝の気持ちの表れであるのか」という問いから生まれたものである。つまり立石学級の児童は「神様」ということばを「感謝の気持ち」をめぐって思考したが、松坂学級の児童は「神様」ということばを「おにたの行為」にのみ着目して捉えていた。それにより「女の子の日記」で言及される部分が前述のように異なると考えられる。これはすなわち、「児童に何を気づかせたいのか」「児童の思考をどこに向かわせたいのか」ということ、そしてそのための手立てとしての主発問の精選を、私が行えていなかったということである。

② 課題の焦点化

立石教諭の下線____の発言から、追発問によって課題を焦点化していることがわかる。注目したいのは、「もしBだったら…」という発問で、本文にあるAでない場合を考えさせることにより、A

である必要性を児童の口から語らせていることである。立石教諭の追発問の直後には、児童から「それは違う」「そうじゃない」というつぶやきが挙がっている。つぶやきをきっかけとしてその背景にある児童の考えを話し出すように仕組んでいると思われる。追発問によって課題を焦点化しながら話し合うことで、主発問を多角的に捉え思考を深めていくことができている。一方自身の授業では、主発問を繰り返すのみで、追発問を行うには至らなかった。それにより、課題は焦点化されず、児童の意見の羅列で終わってしまった。

③ 意見の整理・関連付け

立石教諭は下線_____に見られるように、授業の中で児童の意見を整理し、関連付けを行っている。教師の発言によって話し合いの内容が系統立てられることにより、児童は友達の意見を基に考えたり自分の思考を方向づけたりしやすくなる。C9の発言からは、教師に整理されながら話すことにより、新たな観点である「黒豆が残っていた」に至るまでの児童の思考の過程が見て取れる。これはC9だけでなく、発表の聞き手であった児童らにも起こった思考の流れであろう。しかしながら自身の実践では、児童の発言を分類したり体系づけたりする手立ては見られず、主発問に対する児童の意見を板書するという整理に止まった。

以上三点が、明らかになった自らの授業の課題である。教師によるこれらの手立てが実現できていなかったことで、同じ指導案で授業を行ったにも関わらず、児童の思考解釈の深まりに大きな差が生まれてしまったのであろう。では、これらの課題は何に起因するものなのであろうか。また、課題を解決していくためには、どんな力が必要となるのだろうか。

一点目の要因として、教材分析が十分でなかったことが挙げられる。立石教諭の指導案を基に授業を行う以上、その指導の手立てのみでなく、立石教諭がどのように教材を分析、解釈し授業を構成されたのかを理解しておく必要があった。しかしながら、立石教諭が行った教材分析に理解が及ばぬまま形式のみを真似て授業を実践したため、次時へとつなげるための本時の学習指導の必然性が実感的に理解できていなかったのである。教材の分析、解釈が行えて初めて、単元全体を貫く教材観を基に、本時で何を問うのか、どこに焦点を当てて議論すべきか、児童の解釈をどう方向付けていくのかが明確になると考える。

二点目の要因は、児童の発言の背景が理解できていないことである。児童がどの叙述を根拠として意見を述べているか、誰の発言を受けて考えを伝えようとしているか、どの立場に立って読んでいるのか、といった思考を、発言から把握することが難しい。そのため、授業の中で児童の発言から課題を焦点化したり、意見を整理、関連付けしたりすることが不可能となっているのである。

よって、課題を克服するためには、①教材分析・教材解釈の力をつけること、②児童の発言の背景を理解する力をつけることの二点が必要であると言える。

4. 成果と課題

成果

- 同じ指導案に基づいて授業を行っても、結果には差異が現れることを実証したこと。
- 自身の授業の課題から、児童の思考解釈を深めるために必要な教師の手立ての一端とその実現のためにつけるべき力を明らかにしたこと。

課題

- 実践の比較以外のアプローチによっても自身の授業の課題を探ること。
- 教材を分析する力、児童の発言の背景を理解する力をつけるための具体的な方略を考えること。

5. おわりに

子どもは教師を選べない。新任教師であっても、彼らにとっては「先生」なのだ。その責任を自覚し、授業力を高めるため、日々研鑽を積んでいきたい。

最後に、難波博孝先生、広島大学附属小学校の先生方、学思会の先生方をはじめ、ご指導下さっている全ての方にこの場を借りてお礼申し上げます。