

本実践・研究から見えてくること

研究協力者 阿部 昇
(秋田大学大学院教育学研究科)

物語の伏線・文脈を重視しながら「深い学び」を実現した授業

伏線に着目させながら「深い学び」を確かに生み出している

「なぜ、すみれちゃんは、けしかけてけすのをやめたのか、かんがえよう。」という優れた学習課題から豊かな読みが展開された。

進藤先生は、前時までに本時につながる重要な伏線子どもたちと共有していた。教室の窓側に掲示してあったパネルに、かりんちゃんの書いていた「ぐちゃぐちゃの絵」は、ただのイタズラ書きでなく、実はおねえさんのすみれちゃんと「同じことをしたい」と思ってお絵かきを始めたことが書かれている。かりんちゃんは、「おべんきよ。」をしていたとすみれちゃんに答える。これは、少し前にすみれちゃんが「えらいおねえさんは、朝のうちにしゅくだいをするんだわ。」と勉強を始めようとしていたことの真似である。また、かりんちゃんは「お花」を描いていたと同じくすみれちゃんに答える。これは、直前ですみれちゃんが「コスモスにお水をやらなくちゃ。」と言ってお花に水をあげていたことの真似である。

そのことにまだすみれちゃんは気付いていない。だから、かりんちゃんに強い口調で質問し、「おこりそう」になっている。しかし、そのすみれちゃんが、かりんちゃんが自分の真似をしていたことに気付くことで、クライマックス「『あはは。』／すみれちゃんはわらいました。」に至り、末尾の「けしかけて、でもけすのをやめて」につながる。

はじめは、表層の読み止まっていた子どもたちが、進藤先生の助言や子ども相互の話し合いによって、だんだんとそのことに気付いていった。これはつまりは「伏線」に着目することで、山場の大きな変化の意味を読み取るという深層の読みである。つまり「深い学び」が生まれたのである。

進藤先生の見事な「揺さぶり」と「言葉による見方・考え方」

子どもたちは、授業前半ではすみれちゃんが笑い出したクライマックスの辺りまでの指摘しかしていなかったが、後半から前時までに読んだ伏線に気付き始める。そのきっかけの一つが進藤先生の見事な「揺さぶり」である。進藤先生は表層から抜け出せないでいる子どもたちに「でも、先生、ぐちゃぐちゃはかわいく見えないな。それでは消すのをやめた理由として不十分。」と助言する。

子どもたちは、クライマックス周辺に戻っているだけでは、なぜ「けしかけてけすのをやめたのか」の理由に迫れないことに気付き、さらに前の展開部にまで戻っていく。その中で、前時までに読んだかりんちゃんが、すみれちゃんと「同じことをしたい」「まねをしたい。」と思ってお絵かきをしていたことを思い出す。そのことにすみれちゃんがここで気付いたから笑い出し、そして「けすのをやめた」ことに気付き始める。

「揺さぶり」は、子どもたちの試行錯誤を生み出し、新しい観点で対象を捉え直すことを促す優れた教育方法である。それが、この授業では見事に効果を発揮した。

進藤先生の授業は、深層の読みを生み出すだけでは終わらない。その読みを、今後の物語の読み取りに生かすために「読みの技」としてメタ的に捉え直させる。「伏線」という用語は2年生には難しすぎるので、今回は「前のキーワードやなぞをつかってつなげると、こたえがわかる。」としていた。これは、今求められている「言葉による見方・考え方」の一つである。

これは、この後の「お手紙」(A・ローベル)でも「モチモチの木」(斎藤隆介)でも「ごんぎつね」(新美南吉)でも生かせる。もちろん中学生・高校生になっても生かしていける。

学習問題の大切さ

2年A組の「わたしはおねえさん」を読む授業は、「なぜ、すみれちゃんはけしかけてけすのをやめたのか。」という学習問題の答えを求めて展開した。

本時は9時間中の7時間目であったが、この学習問題は3時間目に、単元全体に関わる問いとして立てられている。子どもたちは「ふつうではない」箇所について疑問（ふつうだったら消してしまうのではないか？）を出し合い、みんなの問いとして共有している。学習問題を立てる際に疑問を出し合うことや、登場人物のふつうではない行動に目を向け、理由を考えてみることなどは、これまでの物語の読みの学習において獲得してきた「言葉による見方・考え方」である。

主体的・対話的で深い学びが実現するためには、問いが教師から提示されたものではなく、真に子どもが解きたいと思うものでなければならない。しかも、その疑問を解いても作品を深く読めるわけでもない些末な問いではなく、当該の物語教材の主題に関わるような問いでなければならない。また、その問いの答えは、本文を少し注意して読めば書いてあり、簡単にみつけられるものであってはならない。本文に書いてあることを探し出す学習活動は、PISAの「情報の取り出し」でしかないからである。また一方では、どんなに読んでも本文から答えを読み取れないような問いでもいけない。それでは、子どもたちの学習活動は、他者と共有すべき根拠叙述をふまえない「恣意的な読み」になってしまうからである。

このように、学習問題には大きく3つの条件があることになる。

- A：子どもに解明の欲求が生じる問いであること。
- B：当該教材の価値ある内容を読み取り、解釈する問いであること。
- C：読み取りの活動に、子どもたちに身につけさせたい読みの力が働くこと。

進藤先生が深い教材研究と学習者理解に基づいて用意した上記の学習問題は、初発の読みにおける子どもたちの疑問として出され、単元を貫きつつ本時の学習を成立させた。したがって「A」を満たしていた。

また、この問いの対象となる叙述は、本文の一番最後にあり、そのすぐ前には「けすのをやめ」た理由は書かれていない。つまり「情報の取り出し」では対応できない。本文の他の叙述を踏まえて理由を考えるべき問いである。

指導案の本時の評価にある「かりんちゃんの会話や行動を表す叙述とつなげて考え」ることが求められる。本単元の学習活動で働かせる主な「見方・考え方」である「叙述と叙述をつなげて中心人物の気持ちや行動の理由を考える」のである。また本単元で育む資質・能力である「文章中の言葉を根拠にしながら、人物の行動の様子やその意味を考えたり、気持ちを想像したりする」のである。したがって「C」を満たしていた。

実際に子どもたちは、「けすのをやめ」る前のすみれちゃんの行動の叙述に着目して、「かりんちゃんがかいた絵」を「けしかけ」た理由と「けすのをやめ」た理由を考えていった。この叙述はすみれちゃんの変化（消そう⇒消さない）を描いている。同様にこの少し前の叙述に変化（なきそう・おこりそう⇒わらいだした）が描かれている。この後者の変化の間にヒントがある。つまり、すみれちゃんのかりんちゃんのしたことに対する気持ちの変化には、「かりんちゃんのしたこと＝かいた絵」に対する認識の変化が関わっている。それは初め「ぐちゃぐちゃのもの」であり、怒りの対象となるいたずらの産物と認識されていた。それが、かりんちゃんの「お花」という返答や、窓の外のコスモスを指さす行動をふまえて、「じつと。ずっと。」考えているうちに、「かわいく見えてきた」と述べられている。それが怒りが笑いに変わった理由である。

子どもたちは、「すみれちゃんは、ぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてきたので、けすのをやめた」と考えていた。そこで進藤先生は、「なんで、かわいく見えてきたの？お隣さんと話してみてください」と、対話を呼びかけた。

子どもたちは、行動の理由を読み取る対象であるすみれちゃんだけでなく、すみれちゃんが行動を変化させた対象（絵）をかいたかりんちゃんについても叙述を読み取っていった。そして、問いに対する答えを考えるために重要な叙述を絞り込み、相互に照らし合わせながら考えていった。それは、本文には書かれていない人物の行動の意図や理由を、本文全体の叙述を根拠にして推測することであった。これが、思考力・判断力・表現力等を養う活動となり、先の条件「C」を満たすことになった。

ところで、ここの叙述においては「かわいく見えてきた」という表現が重要である。すみれちゃんはかりんちゃんの絵がコスモスに見えないと思っている。それだけで笑い出すのであれば、妹の絵が下手であることを笑ったとも考えられる。しかし、実際は「かわいく」思ったのである。だから進藤先生はここを問うたのである。妹がお姉ちゃんである自分にあこがれて、やることなすこと（宿題や勉強に取り組んだり花の世話をしたりすること）を真似たいという気持ちで、自分の机で自分のノートにコスモスの花をかいたとわかったからこそ、笑い、消すのをやめた（認めた、受け入れた、尊重した）のだと読むために重要な活動である。「わたしはおねえさん」というこの物語の中心人物の願いに関わる読みであり、あるべきお姉さんとはどのような姿であるのかを読み取ることに関わる読みである。したがって「B」を満たしていた。

以上のことから、「ぐちゃぐちゃの絵がかわいく見えてきたのはなぜか」という学習問題ではなく、この問いをも包含する本時の学習問題「なぜ、すみれちゃんはけしかけてけすのをやめたのか。」を選んだ進藤先生の判断が適切だったと言えるだろう。