

若手による実践知発展への挑戦

本実践は、児童が選んだ物語を読む**個別の学習**と、どの児童にも共通する人物像の多面的理解とその方法を**交流・共有する学習**が前後しながら**平行する「重量感」のある単元学習的**なものであった。「のらねこ」「海の光」「つり橋わたれ」「夕日の中を走るライオン」「大きな山のトロール」「おにたのぼうし」「貝がら」「青どうのライオン」の**8作品を3~4人が選んでいた**。児童に獲得させようとしていたものは、「**認識力**」「**読みの方略と技能**」「**表現力**」の3つであると言える。このうち「**認識力**」は**教育内容**であり、国語科教育では**価値目標**と呼ばれてきたものである。授業では、全校共通で取り組む5つの教育課題の中の「**多様性理解**」の力として設定された。具体的には、物語の登場人物も現実の友だちや自分自身も多面性を持っているという認識を得ることと、その多面性をとらえるための方法、つまり事物・人物に対する「**見方・考え方**」である。「**読みの方略と技能**」「**表現力**」は**教科内容**であり、前者は単元前半(1~5時間目)のミニレッスンでやり方を理解し、各自の教材の読みにおいて発揮された。後者はこうした各自の読みを、単元後半(6~9時間目)で発表資料にまとめて交流する活動で発揮された。

本時は9時20分に、児童を黒板前に集めて「太郎こおろぎ」を読み聞かせするミニレッスンから始まった。これまでの2回のミニレッスンでは人物像を明示(叙述)から読む、暗示(明示からの解釈)を読むことを経験している。ここでは、物語全体の**複数の叙述から直接・間接(解釈)に読む方法**を扱った。前半と後半にわけて、〈読み聞かせ→読み取れる人物像の発表〉が行われ、児童はこの新しい方法に「前半後半読み」「いろんな性格読み」とネーミングした。これを受けて**本時のめあては「えらんだ人物のいろいろな性格を読もう」となった**。ここで25分経過していた。

この後、各自の読み取りをシートに書き込み、グループで話し合いが行われ、さらに15分経過した。10時過ぎにグループからの紹介(「つり橋わたれ」のトッコについてなど)があり、ほどなく授業は終了した。

授業の**構想と計画**は上述の通り**志の高い優れたもの**であった。また児童に提示された複数の教材の選定は**深い教材研究**に裏打ちされた妥当なものであった。ミニレッスンは単元の進行に合わせて段階的に配置され、効果的であった。本時におけるミニレッスンも**授業者の意図した通り**に行われた。

難点は単元の**活動が多岐にわたって複雑で、時間がかかったところ**である。本時はほぼミニレッスンで半分以上経過してしまった。「太郎こおろぎ」だけを読む一般的な授業であれば、ここまでが教師のリードによる学級全体での検討である。後半は、グループ協議の中で児童個々が残された叙述から異なる人物像を読み取り、再び学級全体に紹介して共有するといった展開になったと考えられる。

しかし本時は、ミニレッスンで理解したやり方を適用する教材が児童ごと(グループごと)に異なっており、「太郎こおろぎ」と同様に人物の**多様性を読み取ることができていないように見えた**。時間的にも余裕がなかったからかもしれない。さらにわずかな時間に学級全体への紹介がなされた(「つり橋わたれ」について)が、他のグループの児童たちには十分に共有されなかった嫌いがある。どの叙述からどのような人物像が読めるのかといった説明が、大型ビジョン(電子黒板)に本文を投影して行われたが、ベースとなる内容理解が浅かったからではないか。つまりところ入れ物(時間)に対して中身(学習内容・活動)が多かったと言わざるを得ない。

とはいえ、大勢の参観がある公開授業でこうした**新しい単元・授業の形を提案した功績**は大きい。改善して**再び挑戦してほしい**。

1. 教材研究を通して学習者を重層的に理解する

今回の授業者である鎌田佳佑先生は、文学作品の教材を8つ準備した。なぜこんなにも多くの教材を準備したのだろうか。教材として選んだ8つは、登場人物Aが登場人物Bによって、異なる一面が引き出されるような話の流れになっており、読者である私たちは登場人物たちのやりとりによって、登場人物Aの普段見せない一面、つまり普段見せずに奥にしまっている思いや考えがあることを目の当たりにする。

以上のような教材を選ぶにあたって、授業者は教材研究をしたわけであるが、その過程で学習者を重層的に理解できるようになっていったと私は捉えている。授業者は初め、学習者の国語力に注目して「できる・できない」という観点から学習者の姿を捉えていた。そこから、附属小学校および秋田大学の国語科担当教員との対話を通して、学習者の普段の姿にも注目するようになった。「普段の生活している場面ではどんなことを考えているのか、経験しているのか。その姿に対する良さや課題は何であるのか。」と授業者なりに考えていったのである。

これまで国語力という一般的な指標で学習者を理解していたところから、授業者自身の価値観をもって学習者を捉え、授業を考えるようになったのである。私はこれはとても大事なことだと思っている。授業者である一人の人間が目の中の学習者の生きている姿から何を思い、何を育てていきたいか。それを明確にしていくことで、教師の教育観が明らかとなり、その教師の個性が生かされて、具体的な教育活動が生まれるからである。

選んだ8つの作品は、登場人物の人物像がそれぞれ異なっていたり、登場人物同士の関係性が複雑なものや簡単なものがあったりする。このことは実は、先ほどの重層的な学習者理解と深く関わりがある。

まず、学習者によって登場人物の立場に立ちやすい・立ちにくいがある。これは学習者の普段の生活経験や価値観等の影響によるものである。次に、登場人物同士の関係性を捉えることがどの程度出来るかどうかには差がある。これは、学習者によって多くの情報を関連づけて暗示的な部分を推測できるかどうかには差があることが影響している。したがって授業者は、生活している姿に注目するとともに、国語科の授業で見せる姿にも注目し、学習者を重層的に理解していきながら、すべての学習者が必ず一つは興味をもって読める教材を選んでいったのである。

本授業からわかることは、文学作品を豊かに想像する学習の場を学習者に合わせて設定するには、「普段の生活」と「国語科の様子」の双方から教材研究することが必要だということである。授業者は、数十の文学作品を読んで教材として選択した。大変だったであろうが、これをやってのけたことが授業者の挑戦であり、この授業の魅力となった。実際に授業では、自身が読みたい作品を選択して読もうとする子どもたちの姿があった。

2. 「自己理解・他者理解」、「多様性を理解すること」をめざすなら・・・

本研究大会における授業では、グループ内での交流がほとんど行われず、各々が黙々と書いたプリントを読み合うような姿が見られた。この姿からは、「自己理解・他者理解」、「多様性を理解すること」をめざすのは難しい。なぜなら、「自己理解・他者理解」、「多様性を理解すること」は、学習者同士が交流し合って「おもしろいな」「もっと学びたいな」と感じられるような共同体をつくった先に成り立つものだと私は考えているからである。

では、授業ではどんな子どもたちの姿があるとよいのだろうか。一相手の考えに耳を傾けて、自身の想像したことと擦り合わせていく。相手の考えをおもしろいね。私はこうだったけれど、どう思う？ 違う作品でこんな人に注目したんだ。おもしろいな。一このように、他者が話すことがもう一つのストーリーとなって、そのストーリーを体験する。他者の話を体験してリアルに想像する。頭ではなく心で感じる。このような読む体験がし合える関係性、つまり共同体をつくっていきたい。

しかしこれは、一朝一夕にはできないだろう。立ち止まって、耳を傾けようとする。なぜそんなことを言っているのか、その人の目に見えない背景に思いを馳せる。このような機会の積み重ねを学級ならびに学校全体で行っていくことが大事だと思われる。そうしていくと、互いに聴き合おうとする文化がつくられ、共同体ができあがっていく。今回のような文学を読む際にも、細部まで聞こうとする心のありようが原動力となり、相手の話を聞いて豊かに想像しようとするだろう。