

国 語 科

豎 畑 政 行
谷 内 比能雄
中 泉 隆 子

I はじめに — 本年度の研究の方向

一時間の授業を終えた時、子どもたちは、さまざまな感想を持つ。もしその授業が、追求活動の充実した理想的なものであったならば、おそらく次のような感想になるにちがいない。

———— 私は、きのうの授業の終わりに生まれた問題について、家で考えました。何度も文を読むうちに、自分の考えがだいぶはっきりしてきましたが、自信がありませんでした。今日の授業で、友だちの考えと比べているうちに、やっぱりそれでよかったのだと思いました。ところが、Aさんの発言で考えがぐらつきました。私の思ってもいないことを言ったからです。自分の読み取っていたことは、まだ十分でないことに気づかされました。もう一度、主人公の気持ちになって、ていねいに文章を読みました。すると、読み落としていたことばに気がついたのです。————

このように、私たちは、子どもたち自身が、自分の読みのあいまいさに気づき、より深い読みをめざして追求をくり返す授業をしたいと願っている。

今、上記の感想をもとに、追求活動の充実した授業の要素をいくつか洗い出してみる。

- 「きのうの授業の終わりに生まれた問題」
→解決できたという満足感だけで終わるのではなく、新たな矛盾を生んで終わること。
- 「家で考えました。」→子どもたちが自然に追求したくなる課題であること。また、

追求の見通しがもてる課題であること。

- 「友だちの考えと比べているうちに……それでよかったのだ」→協同追求の場が保障されていること。つまりささえ合う学習集団であること。
- 「まだ十分でないことに気づかされました。」→自分の読みのいたらなさ、未熟さに気づくゆさぶりの場があること。
- 「もう一度、主人公の気持ちになって、ていねいに文章を……」→どうすれば自分の読みがより確かになるのか、考える方向や手だてに見通しがもてること。

これらの要素を整理すると、次のようになる。

- 連続した追求過程 ————— 追求過程
- 意欲を起す課題 ————— 課題設定
- ささえ合う学習集団 ————— 学習集団
- ゆさぶりのある学習の場
- 解決の見通しのもてるゆさぶり

充実の場

これらの要素の中で、課題設定、学習集団については、1年次、2年次の研究で取り上げた。昨年度は、追求を促す発問のあり方について研究を進めてきた。

これらをふまえた上で、本年度の研究の方向を、次のように考えた。

- 1時間が単独に存在するのではなく、連続したものとなるような追求過程を、どのように組んでいけばよいのか。
- 1時間の授業の中で、ゆさぶり、ねり上げのある「充実の場」は、どのような発問で構成していったらよいのか。

II 追求活動の充実のために

1. 連続した追求過程

授業は一時間一時間が単独に存在しているのではないことは、前に述べた通りである。しかし、ともすれば、そのことを忘れてしまいがちである。「きのうはどんな勉強をしましたか」「そうですね。では今日はこの問題について考えてみましょう。」これでは、子どもの追求意欲をよび起こすことはできない。

一時間の授業が終わる。それは同時に次の時間の始まりでもある。そのような追求過程を組んでいこうと考えたわけである。読みとれたこと、わかったこと（既知）で終わるのではなく、新たな矛盾や疑問（未知）を残して終わろうというのである。

「大造じいさんとがん」を例に、追求過程を考えてみたい。

・「である」段階……子どもたちが自力で読み自分の感想をノートに書いたり、自問自答したりする段階である。

・「つかむ」段階……感想を話し合うことで、ずれや対立や矛盾に気づき、共通の問題意識をもつ段階である。残雪を「いまいまして」思っていた大造じいさんと、「英雄」とまで思うようになった大造じいさんとは、大きな矛盾である。なぜそのように変わったのだろうかというのが、読みとるべき大きな課題となる。

・「せまる」段階……「つかむ」段階で作られた課題にそって、一時間ごとの小さい課題が生まれる。そのめあての解決に向かって取り組む段階である。「連続した追求過程」を考える際に、最も留意しなければならないのも、この段階である。少し詳しく述べてみたい。

大造じいさんは、何としてもがんをとりたかった。1年めより2年め、2年めより3年めと工夫をこらし、残雪にいどむ。3年めにかける大造じいさんの気持ちを読みとるために、次の課題を設定した。（前時でこの課題がどのように生み出されたかは、ここではふれない。）

〈今年うまくいくと思っていたのか〉

子どもたちの反応は、

C うまくいくと思っていたよ。

C 「うまくいくぞ。……にっこりとしました」と書いてある。

〈〈今まで失敗してきたのに、なぜそんな気〉〉
持ちになれたのだろう。

C 二年も前からおとりのがんを育ててきてすっかり慣れているから。

というふうに展開していった。過去の方法と今年のおとりを使う方法を比べて考える子もいた。話し合う中で、「今年はぜったいうまくいくと思っていた。それは2年も前からかい慣らしてきたおとりのがんを使う方法だし、本能を利用するやり方だから」というふうに読みとれた。ここで子どもたちは、課題に対して未知だった状態から、既知の状態に転化したわけである。

しかし、ここで授業を終えてはいけないと私たちは考えている。未知から既知へと転化した子どもたちの意識を、さらに未知へと追いつめる必要がある。

〈うまくいくと思っていたのだけど、うまくいったのかい。〉

C だめだった。

C と中でじゅうをおろしてしまった。

T せっかくのチャンスなのに、どうしてじゅうをおろしてしまったのだろう。

今まで大造じいさんは、残雪をやっつけたいと思っていた。このことは今までの学習で、既知のことがらである。ところが、じゅうをおろすのはどうしてかという問いは、未知のことがらである。既知と未知の間に矛盾が生じる。矛盾がバネとなって、次の追求がより意欲的になるのではないだろうか。このことから私たちは、「既知と未知の矛盾の中で、未知の探究に向かって指さす」ことの必要性を通感している。

・次時の課題は矛盾をもって

・次時の課題は未知と既知の間で

このことを頭におきながら、一時間の授業を終え、次時へつなぐことを心がけている。

2. 充実の場と教師のはたらき

充実の場とは、「自分たちがたどりついた解決がはたしてそれでよいのか、一人ひとりの児童が、もう一度見直したり、ねり上げたりしながら、学習集団として、お互いにゆさぶりあい追求を深める場面」である。

子どもたちのたどりついた解決には、多くの場合、あいまいさや不十分さを含んでいる。にもかかわらず、子どもたちはそれに満足してしまうことも少なくない。それに対して教師は、ゆさぶりをかけなくてはならない。

「ゆさぶる」ということを、氷上正氏は次の様に述べている。

- 知っていると思っていたことが、無知であったとさとらせることである。
- 平板で眠っている思考を、はっと目ざめさせることである。
- 常識的な型にはまった思考を破壊することである。 (傍点 筆者)

氷上氏が「無知をさとらせること」と言っていることは、本校での「児童の未知の部分を刺激する」ということと、ほぼ同義であろう。

国語科では、その刺激のほとんどは、教師の発問にゆだねられる。本年度の実践の中で、この発問(第二発問、二の矢)を工夫することによりかなりの労力を注いできた。

「大造じいさんとがん」を具体例にとりながら、研究の一端を述べてみたい。

一わのがんも手に入れることができず、いまいましく思っていた大造じいさんは、特別な方法でやっと一わ手に入れることができた。しかし次の日は、期待に反してがんをとることはできなかった。

「ぜったいとれると思っていたのに、どうして1わも手に入れることができなかったのだろう。」

これが第1発問(一の矢)である。この問いに対して子どもたちはまず「残雪がりこうだったからだよ」ということは読めるにちがいない。しかし、とれなかったわけは、残雪だけにある

のではなく、大造じいさんのゆだんにもあるということを読めないだろう。だとしたら、子どもたちにとって未知の部分である大造じいさんのゆだんの方へ、どう意識を向けていったらいいのだろうか。そのための二の矢として、次のような発問が考えられる。

Ta <りこうな残雪、昨日はいなかったの?>

Tb <残雪がりこうだということ、大造じいさんは知らなかったの?>

Tc <残雪が指導するということ、どうして見ぬけなかったの?>

Td <大造じいさんの方にとれなかったわけはないのか?>

Ta ~ Td のうちどれを選ぶかは、子どもたちの読みの力や、教材のねらいから判断して決めなければならない。しかも、もっと重要なことは、実際の授業場面で、子どもたちの思考がどのように流れるかによって、予定していた発問も瞬時に変えねばならないということである。

この授業でも、Tc を予定していたのであるが、一人の子が、「大造じいさんのゆだんも、とれなかったわけになる」と発言したため、つかうことができなかった。

この例からもわかるように、本当に有効な二の矢を工夫することはむずかしい。現時点で私たちは次の条件を心にとめて実践している。

- 深い教材解釈……子どもの読みをこえる教師の読みがあってこそ、ゆさぶることができる。
- 子どもたちの実態を知る……子どもたちにとって、既知の部分は何で、未知の部分は何か。その見きわめがあってこそ、ゆさぶることができる。
- 子どもたちの思考の流れにのる……どんなに工夫された発問であろうと、子どもたちの意識とずれていては、ゆさぶることはできない。
- 発問の方法……ある時は子どもたちの考えを否定したり、逆説的に問い返したりすることも必要である。

Ⅲ 実践例

——「かさこじぞう」（東書2年下）
の実践を通して——

1. 教材のあらましととらえ方

むかし、たいそう貧乏な老夫婦が、その日その日をやっとくらししていた。ある年の大みそかに、かさこを作って売れば、正月の用意ができるのではないかと思いついた。二人で作ったすげ傘をじいさまが町へ売りに行くが、正月買い物の人でにぎわう大年の市で、売れるわけもない。しかたなく、とんぼりとんぼり帰る途中、6人の地蔵様を見つける。見ると吹きさらしの野っ原で、片側だけ雪にうもれている。じいさまは、お気の毒になり、一人ひとりの頭の雪をかき落として、かさこをかぶせることを思いつく。そして、自分の手ぬぐいまでもかぶせる。安心して帰ったじいさまを、ばあさまは、腹も立てずにあたたかく迎える。二人は、もちつきのみねごとをして、床についた。真夜中ごろ、そりを引くかけ声が聞こえてきた。二人のために、お正月の用意を運ぶ地蔵様の声であった。

この作品は、子どもたちにとってなじみ深い作品であり、あらずじは、知っている様である。

この作品を通じて、子どもたちに、二人が貧しいくらしをしていますが、ともに助け合い、明るく生きていく姿を読み取らせたい。そのためには、二人の心情を中心に、場面を追って次のことを、読み取っていかなければならないであろう。

- 老夫婦の貧しいくらしの様子
- じいさまが、一所懸命にかさこを売る姿
- じいさまが、地蔵様にかさこをかぶせようと思いつくまでのじいさまの行為と、その裏にあるやさしさ
- あたたかく迎えるばあさまの心情
- もちつきのみねごとをする二人の心情
- お正月用意を持って来た地蔵様に対する二人の心情

2. 追求活動充実のために

(1) 連続した追求過程

子どもたちが、読みの意欲を持って、単元全体を読み進めていくには、一時限一時限に意識のつながりがなくてはならないのである。そのためには、教師が授業の中で、子どもたちの読み取れたことをもとに、次時の授業場面との矛盾をあきらかにして、意識をつなげていきたい。

ここでは、①二人の貧乏なくらしと②かさこを作って売ろうと思いつく、2つの場面について述べてみる。

①の場面では、もちこの用意さえできずに困っていることをおさえた上で、次のような流れを考えてみた。

T1 「ああ、そのへんまでお正月さんがござらっしゃるというのに、もちこのようもできんのう。」は、どんな読み方をすればいいかな。

C1 ためいきについて、がっかりしたように、困ったように読めばいい。

(②の場面のばあさまのことばをとりあげて)

T1 それでは、「じいさま、じいさま。かさこさえて町さ売りに行ったら、もちこ買えんかのう。」は、どんな読み方かな。

C2 うれしそうに、思いついたように読めばいい。

ここで、困ったように読むと、うれしそうに読むとのちがいが出てくるだろう。そこで

T3 あれ、おかしいよ。さっきは、困ったように読むといったのに、ここでは、うれしそうに読むの。

と問い返すのである。つまり、①の場面では、もちこの用意さえできずに困っているのに、②の場面では、うれしそうにしているのは、どうしてか、という矛盾を考えさせるのである。

こうすることによって、①の場面で子どもたちが読み取ったことを足場に、②の場面でのかさこを作って売ろうと思いつく二人の心情に気づかせていくことができるのである。②～⑦への場面についても考えている。

(2) 充実の場と教師の働き

地蔵様にかさこをかぶせる場面（せまるの4時）で述べてみたい。

前時では、じいさまは、かさこが売れなくてしょんぼりしていることを読み取っている。そこで本時は、次のような流れが考えられる。

T1 じいさまは、こんなにしょんぼりしているのに、どうして地蔵様にかさこをかぶせたの。

C1 吹きさらしの野っ原で、雪に片側だけうもれているから、お気の毒にと思ってかぶせた。

C2 ふぶきの中で、ずっといて、頭に雪がつもり、つららがさがっていてかわいそうだったからかぶせた。

子どもたちは、地蔵様の様子を見て、かわいそうだと思い、かさこをかぶせたのだと読むだろう。しかし、じいさまが、地蔵様の一人ひとりを見て、頭の雪をかき落とし、つららを落とし、肩やら背中をなでながら、何とかしてあげたいなあ、「そうじゃ」と思いつくまでの、じいさまの行為の裏にあるやさしさには、気がつかないだろう。このことが、子どもたちには、読み取れていないのである。

そこで、子どもたちの読みのあまさをゆさぶる発問として次の発問(二の矢)が考えられる。

T2 変だよ。じいさまもかわいそうだし、地蔵様もかわいそうだよ。同じかわいそうなのに、どうしてかさこをかぶせたの。

この発問によって、子どもたちは、じいさまの行為やことばに着目しはじめ、じいさまの地蔵様に対する気持ちを考え出すだろう。

C3 じいさまは、地蔵様の一人ひとりの頭の雪をかき落としてあげたんだ。

C4 じいさまもかわいそうだけど、地蔵様のほうが、もっとかわいそうで、肩やらせなかをなでて、かぶせようと考えたんだ。

このように、授業の中で、子どもたちの読み取れていることと読み取れていないことを見きわめ、二の矢を考えることが、大切なのである。

3. 追求過程（総時数10時限）

であう 全文を読み、感想を持つ …………… 1時限

つかむ 感想を話し合い、全文を概観する… 1時限

せまる 場面毎にくわしく読む …………… 7時限

<二人はどうして困った顔をしているの>

《困った顔をしているのは、今日だけか》

お正月用意の中のもちこの用意さえできないから



<二人は、ずっと困ったままなの>

《二人が、かさこを作って売ろうと考えたの》

じいさまが、何か売る物でもあればと考え、ばあさまが、かさこを作って売ろうと思いついた



<町は、どんな様子かな>

《そんなにたくさんの人なら、きっと売れるね》

一所懸命売ろうとしたが、売れなくてしょんぼり



<どうして地蔵様にかさこをかぶせたの>

《じいさまも、地蔵様も同じかわいそうなのに、どうして地蔵様にかぶせたの》

自分よりも地蔵様がお気の毒になり、かぶせた。かさこ手ぬぐいをかぶせて満足できた



<じいさまは、お正月の用意を持って帰ったの>

《そんなじいさまを、ばあさまがあたたかく迎えたのは、どうしてか》

ばあさまもきっとじいさまと同じ事をしただろうと考えたから



<二人は、お正月の用意ができたの>

《もちこなしの年こしなのに、楽しそうにもちつきまねごとをしているのは、どうしてか》

お正月の用意ができなかったことよりも、地蔵様にかさこをかぶせたことで満足しているから-



<二人は、もちこなしのお正月を迎えるの>

《二人は、地蔵様が持って来たことを知ってるの》

二人は、地蔵様が持って来てくれた物で、良いお正月を迎えられた。じいさまのしたことが、地蔵様に、わかってもらえた

いかす 学習後の感想を話し合い
学習をふり返る …………… 1時限

4. 授業の実際と考察（せまるの1時）

「たいそう貧乏で困った顔をして
いるのは、今日だけか」の授業過程

(1) 学習の方向づけ

本時は、じいさまとばあさまの貧乏なくらしの場面である。この場面で、子どもたちに、貧乏なくらしをできるだけイメージ化して理解させなければならないと思う。そのためには、じいさまとばあさまの様子を先に明確におさえなければならないだろう。そこで、第一発問は、次のようにした。

T1 じいさまと、ばあさまは、どんな顔をしているの。

C1 がっかりしている顔。

C2 困ったような顔をしている。

T2 そう、困ったがっかりしている顔なんだね
(困った顔の絵を板書する)

T3 どうして 困っているの

C3 だって、貧乏だもの

C4 たいそう貧乏で、その日その日をやってくらしていたから

C5 食べ物もあんまりないし、売るものもないから

C4の子は、文章を読み、ここにこう書いてあるからだというのである。他の子も同じ意識であった。C5のように、貧乏ということ自分のことばで表現し、「貧乏ってどれくらい貧乏なのか」と深く考えようとする子が、少ないようであった。しかし、この段階では、子ども達の共通な足場として、じいさまとばあさまは、困った顔をしていることが、明確になった。共通な足場を作り、T2で「どうして、困った顔なの」と問うことで、子どもたちは、「今日は、このことについて考えるのだな」とわかるだろう。

(2) 充実の場への追い込み

子どもたちは、二人が困った顔なのは、貧乏だからであると考えている。しかし、子どもたちの読み取れていないのは、二人は、ずっと貧

乏なのであり、大みそかの日だけ困っているのではないということである。また、「たいそう貧乏」ということばを使っている、どれくらい貧乏なのか考えようとしていないのである。

そこで、第二発問（二の矢）として「困った顔をしているのは、今日だけか」と問い、ゆさぶり発問とした。

C6 貧乏というのは、お金もなくって食べものもないということだけど、今日は、12月31日の大みそかの話なのに、お正月の用意が、できないから、困った、がっかりしているんだと思う。

C7 その日その日をやってくらしていたから、お正月の用意ができないんだ。

C8 いつも、たいそう貧乏なんだから、困っていた。でも、今日が一番困っている。

この発問によって、子どもたちは、貧乏のことを考え出し、今日が、大みそかで、いつもよりも、もっと困っている。一番困っている。ということが、わかってきたようだ。しかし、正月の用意の中でも、もっとも肝心なもちこの用意さえできないという読みには、至っていない。つまり、貧乏の読み取りが、まだ浅いと考えたのである。

そこで、まず、正月の用意に目を向けさせなければならないと思った。

T5 お正月の用意って、どんなこと

C9 米のもちやあわのもち、みそだる。

C10 だいてんのかます、にんじん、ごんぼ。

C11 おかざりの松。

C12 おせち料理。

T6 お正月の用意って、おせち料理やその材料おかざりの松や服のことだね。そんなたくさんのお正月の用意ができないから、じいさまもばあさまも困った顔をしている人だね。

全 はい。

T7 困ったなあ、がっかりしているなあというところ、どこに書いてあるの。

C13 「ある年の大みそか」から
 T8 そこから読んでみようね
 全員で、読む
 T9 お正月の用意って書いてあったかい
 C14 はい、ありました。
 C15 「お正月さんが、ござらっしゃる」と書いてあるもの
 T10 「お正月さんが、ござらっしゃる」は、お正月の用意のことなの
 C16 「もちこのようい」と書いてあります
 T11 お正月の用意ともちこの用意は、同じ事なの
 C17 お正月の用意は、にんじん、ごんぼに、だいこんのかますなどのことです。
 C18 「もちこのよういもできんのう」ということは、にんじん、ごんぼに、だいこん、そして、もちこの用意もできないということだから、同じことです。
 C19 もちこの用意さえできないというのは、たいそう貧乏だったから、もちこの用意だけでもできないということだと思う。
 C20 そうだよ、もちこの用意もできないくらい貧乏なんだ。だからやっくらしているのに、もちこの用意もできないから、困った顔をしているだよ。
 T5で、お正月の用意に目を向けさせ、T6で、お正月の用意ってたくさんすることなんだな、という意識づけをした。そこで、文章にもどし子どもたちの読みの浅さを指摘し、「もちこのよういもできんのう。」に着目させた。子どもたちは、この「も」に、こだわりを持ってくれた。この「も」について、C17の子は、にんじんも、ごんぼも、だいこんも、もちこもと読んでいる。C18の子が、たいそう貧乏ということと、もちこの用意もにつなげて考えを出してくれたため、C20の子の発言が生まれ、貧乏に対する読みが、深まったのである。

(3) 授業の考察 (二の矢をめぐる)

展開の場までで、子どもたちの読み取れな

ったことは、2つある。

- ① 困った顔をしているのは、大みそかの日だからであるということ。
- ② お正月の用意ができないのではなく、お正月の用意の中で、もちこの用意さえできないのであるということ。

この2つのことを、充実の場で、読み取らせようと考えたのである。そのため、「困った顔をしているのは、今日だけか」と問いかけた。それによって、①の大みそかの日だから、いつもより、もっと困っていることは、読み取れた。しかし、②のことに、子どもたちの意識は、向いていないので、文章にもどすことを考えた。

しかし、二の矢の前で、もっと貧乏ということについて考えさせたり、想像させたりすれば良かったようだ。貧乏を考え、ずっと二人は、その日その日をやっくらしていたということが、読み取れていれば、二の矢が、より有効になったのではないかと思うのである。それは、C5の子が、じいさまのことばを読んでいるので、じいさまのことばの中から、考えを出してくるだろう。そうすれば、わざわざ教師が、文章にもどそうと考えなくとも、子どもたちが、文章に目を向け、もちこの用意⑥に、こだわり出しただろうと思うのである。

5. 授業を終えて

子どもたちの読み取れていることと読みとれていないことを、授業の中で、瞬時に見きわめタイミングよく、問いかける。このことが、わかっている、実際には、なかなかできないのである。一つには、教師の聞く力が、大切だと思う。子どもたちが、何を言おうとしているのかを、その場で、聞き分けることができなくてはいけない。もう一つは、子どもたちの考えを、十分に聞き分けたとしても、そのことを、いつ、どのように問いかけるかということが、むずかしい。まだまだ、教材研究のあまさがあ、その場の子どもが見えないのである。今後の課題として考えていきたい。

——「サーカスのライオン」(東書3年下)

の実践を通して——

1. 教材のあらましととらえ方

サーカスで火の輪くぐりを毎日しているライオンのじんざは、年取っていた。一日中、ねむってばかりいるのである。アフリカの草原を、風のように走る夢をみながら。そんなじんざをわかってくれるのは、長年一緒にくらししてきたライオン使いのおじさんである。そのおじさんのはからいで、町へ散歩に出たじんざは、ライオンの大すきな男の子に出会う。その男の子との温かい交流により、じんざは元気づけられ、生きる力をとりもどす。と、ある夜、男の子のアパートが火事になる。男の子を救出するため火の中にとびこみ、やっとのことで助け出すが、自らは、金色の炎になって空高く上っていく。サーカスの最後の日、じんざがいないのに、ライオン使いのおじさんは火の輪を用意し、お客も拍手するのであった。

この作品を読んで、子どもたちの一番心に残るのは、火の中にとびこんで男の子を助ける場面であると思う。男の子のためにという見方からすれば、やさしく、そして、勇気あるすごいじんざとの感想を持つであろう。また、最後は死んでしまっかわいそうだという思いも、残るのではないだろうか。その、最初の感想を大切に、1日中ねむってばかりいたじんざが、男の子のために命をかけて行動するじんざに、なぜ変わっていったかを読みめあてとしたい。そのためには、次の点をしっかりおさえたい。

- ・年取ったじんざの様子
- ・ライオン使いのおじさんの存在
- ・男の子との心のふれあいによって元気づけられていくじんざの心

これらのことを読みとる中で、サーカス小屋のもの悲しさや、じんざのけだるい生活もしっかりわからせたい。それが土台となって、男の子との交わりが、じんざにとってどれほど生きる力を与えてくれたのかが、はっきりと浮き上がってくるであろう。

2. 追求活動充実のために

(1) 連続した追求過程

1時間の授業が単独ではなくて、つながりを持つようにするには、各場面のおさえ方とつながり方が大切だと考える。そのためには、「ここでは～だったね。でもここは…。」とか、「～なのに～はどうして。」とか、子どもの意識をつなげたり、矛盾を起こさせるものでないといけない。そのことを考えて、授業の終わりと次時の課題を結びつけなくてはならない。ここでは、具体的に、〈なぜ火の輪を5つにしてくぐりぬけてやろうといったのか〉の課題をもとに、述べてみようと思う。

T なぜ火の輪を5つにしてくぐりぬけようといったの

C 男の子があした見にくるから

C それにサーカスも、あしたで終わるから

T 男の子のためになぜくぐるの

C だって今までやさしくしてくれたんだもの

C 自分の元気が出た姿を見せてあげたい

授業はこう展開していくであろう。そして、「男の子がやさしくしてくれた。はげましてくれたりもした。だから、元気が出て、体に力がこもった。よし、大すきな男の子のために、あすは最高の力を出そう。」という意識になると思う。そうすると、これを

T 火の輪くぐりはりっぱに見せられたのね

C ううん、だめだった。火事があって、じんざは死んでしまったから。

T じんざは死ぬかもしれないって考えなかったの

C 火の輪くぐりをしていたから自信があった

C いや死ぬかもしれないけど、助けにいった

T じんざは男の子を助ける自信があったのかな？

と、自信に結びつけて課題を設定しようと考えた。子どもの意識の流れをつなげてである。

(2) 充実の場と教師の働き

前項で、〈じんざは男の子を助ける自信があったのか〉という課題のでき方を、授業の終わり方とつなぎ方から述べてきた。そこで、ここでは、その課題に対しての、読める（既知）部分と読めない（未知）部分とを考えてみたい。

この課題に対して子どもたちは、①自信があった②自信がなかった③考えるゆとりはなかった の、大きく3通りの意見が出ると予想される。

①の場合

- C いつも火の輪をくぐっているから
- C じんざの体に力がこもっているから



Ta そんなに自信があったのなら、簡単に助けられたのね？

- C ちがうよ。力のかぎりほえて、やっと助けられたんだよ。

「力のかぎり」「やっと」ということばに気づくことによって、男の子をどうしても助けたいという強い気持ちを読みとらせようと思う。

②の場合

- C 思った以上に火事がすごいから
- C 足をけがしているから



Tb 自信がなかったじんざが、どうして助けに入ったの？

Tbの発問で、男の子への深い思いやりに気づかせたい。

③の場合

- C 男の子をなんとかして助けようと、一生懸命だったから



こう意見を出した子が、あえて教師が出なくとも、二の矢的存在になる。そして、①②の子にゆさぶりをかけよう。

このように、Ta～Tcの3通りの二の矢を考えた。叙述をもとに、じんざの、どうしても男の子を助けたいという強い気持ち（読めない部分）に気づく発問になれば、と思ったのである。

3. 追求過程（総時数12時間）

であう ひとり学習をする …………… 3時限
 つかむ 感想を話し合い、学習の
 めあてをもつ …………… 1時限
 せまる 読み深める …………… 7時限
 〈サーカスでのじんざは、なぜ元気がないのか〉
 ≪ねむることの他に、することはないのか≫

長い間同じ生活のくり返しで、年取ってしまった。アフリカの夢を見ながら、ねむってばかりで、元気がない生活だ。



〈じんざの心をわかってくれる人はいないか〉
 ≪本当に、ライオン使いのおじさんはわかってきているの≫

長年じんざと一緒にいて、元気がないじんざを心配している。散歩にまで出してくれたよ



〈男の子に会って、なぜ、むねのあたりがぐぐっと熱くなったのか〉
 ≪ことばをかけてもらったぐらいで、なぜなるの≫

男の子のやさしいことばが、うれしかった。自分のことを心配してくれる人が、まだいたのだ



〈なぜ火の輪を5つにしてぐりぬけてやろう、といったのか〉
 ≪男の子のためになぜとぶの≫

今までやさしくしてくれた、大好きな男の子のために、最高の力を出して見せてあげたい



〈火の中にとびこんで、助ける自信はあったのか〉
 （略 授業の実際と考察参照）

火の中にとびこんだが、思ったより火事がすごく、力のかぎりほえて、やっとのことで男の子を助けた。だから、びかびかに輝くじんざになった。



〈じんざがいなくても、なぜ火の輪を5つにしたのか〉
 ≪だれのためにしたの≫

じんざえらかったぞとほめながらも、心の中では悲しさでいっぱい。お客さんもいっしょうけんめい手をたたいたのだ。

いかす 学習のふり返りをする…………… 1時限

4. 授業の実際と考察（せまるの5時）

— 「じんぎは、男の子を助ける自信はあったのか」の授業過程—

この授業では、すごい火事の中にとびこんで行動するじんぎの、男の子をどうしても助けたいという強い気持ちを読みとらせることをねらいとしました。

(1) 展開の場と子どもの反応

「じんぎは、男の子を助ける自信はあったのか」と発問したところ、次のような意見が出てきた。

- C1 自信はあった。108ページの「だめだ。もう中へは入れやしない。」それを聞いて、じんぎ以外には入れる人がいなかったから、とびこんだので。
- C2 自信はなかった。でも、男の子のアパートが火事になったから、男の子を助けようと思って、何もかも忘れてとびこんでいった。
- C3 108ページ。ぱっと火の中にとびこんだ。自信がなかったら入っていかない。「なあに、火にはなれていますのじゃ。」平気だということば。
- C4 自信はあるけど、「つぶやく」は人というのではなく、自分自身にいきかせている。
- C5 自信はない。なくても、やさしくしてくれた男の子を助けるため、火の中にとびこんだ。

⋮

C2・C5以外は、自信があったという意見が多数であった。

ところで、この展開という場は、課題に対する自分の考えが持て、出し合える場だととらえている。これだという1つの結論に達するよりも、Aの意見もBの意見も含むようなまとめ方であればいいと考える。つまり、ここで共通基盤に立つのである。

ここでは、ある・ないの結論を出すよりも、じんぎの言動や思いに重点をおきたかった。そこで T「どうして火の中にとびこんだりした

の？」と、問い返した。すると、C 男の子を助けるため、との答えが返ってきた。続けて、T「自信があると思う人でもないと思う人でもそれはわかるのね」とおさえた。ここでは、全員が叙述をもとにして、男の子を助けたいという気持ちがじんぎにはあった、ということは読めた。

(2) 充実の場と教師の手だて

男の子を助けたいという気持ちは読めた。しかし、「どうしても」助けたいという強い気持ちだというのは、読めていないと思った。なぜなら、火事のすごさの叙述をのべ、「そんなすごい火事だけれども、どうしても男の子を助けたいからがんばったんだ。自信がある・ないなんて、考えているひまはなかった。」という意見が出てこなかったからである。

というのは、こう読めていない1つの原因として、火事のすごさがわかっていないのではないかと判断した。そこで T「火事の場面を読んでみよう」と、まず場面を限定して音読させた。そして次に、前記で述べた、用意しておいた発問を使って「簡単に助けられたのかな？」と聞いた。

この発問は、火事のすごさを読むことによって、助けたいという思いの強さまで気づき、最後には、ウォーツとほえることしかできなかったじんぎの気持ちを読みとってほしいという願いも含んでいた。

- C6 簡単には助からなかった。やっとのことと書いてあるので、やっとのことで男の子をわたしたから大変だった。
- C7 火のいきおいがすごかった。表はもう、ほのおが立ちふさがって出られなかった。
- C8 びっこをひきひきたどりついたから大変。
- C9 石がきのまどから顔を出したけど、高いので身ぶるいした。
- C10 やっと子どもをわたした。
- C11 最後には、力のかぎりウォーツとしかほえることができなかった。

C12 ウォーツとはえて、まわりの人たちに知らせなかった。

C13 じんぎは最後は死んだ。死んだほど苦労したから簡単じゃなかった。

子どもたちは、火事のすごさはなんとか叙述をもとに出してきた。また、「力のかぎり」「ウォーツ」「やっとのことで」という、目をつけてほしいことばも出てきた、が、子どもたちの思考の中で、火事のすごさとなんとかして助けたいというじんぎの強い思いとが、結びついていただろうか。単なる、叙述をもとに意見を述べたにすぎないのではないか、という疑問が残った。なぜなら、二の矢に続いての

T ウォーツとはえたのはなぜか の発問に対しても

C14 消防車に知らせるため

C15 まわりの人になんとかしてもらうため

C16 ここに男の子がいるぞ

C17 男の子だけでなく、自分も助けてもらいたい

C18 はじめは自分も助けてもらいたいけれど、今はそんな余裕はない。1人だけなら男の子を助けてほしい

と、男の子を助けてほしいとか、男の子はここだぞという意識にはなりえなかったからである。

(3) 授業の考察

火事のすごさと、男の子への思いをつなげようと考えて発問したのは、はたして効果的な二の矢だったのであろうか。上述したような結果だった原因は、はたして何であったのかと考察すると、次の2点が浮かんでくる。

- ① Tの発問それ自体はよかったが、それをいう教師のタイミングやいい方に問題があった。展開の場で、もっと叙述にもとづいた意見を出させるべきだった。思いで意見をいう子と、根拠となるべき文からいう子と、もっと整理して、十分出しつくしてから、発問すると効果があったのかもしれない。
- C ううん、ちがうよ。だって……と返っ

てくるようなものであったら、もっとよかったと思う。

- ② Taを深める補助発問が必要だった。

Ta' そんなにひどいなら、やめればよかったのに

叙述が出てきたのなら、それを深めて、じんぎの思いに気づくような補助発問 Ta' をすれば、より一層読みとれたのではないかと思う。C やめるなんて……だって男の子はじんぎにとって大事な子。今まで……と、この火事の場面だけではなくて、今までの男の子との温かい心のふれあいをもとにした読みとりができたと考えるのである。

そうすると、この補助発問 Ta'こそ、二の矢だったのではないだろうかとも思われる。

5. 授業を終えて

展開の場から充実の場への深まりは、むずかしい。二の矢は、一の矢を深めるためにあるはずだ。が、深めきれずに終わったり、あるいは別の課題になってしまいがちである。そうなるのは、なぜだろうか。効果的な二の矢をどう考えればいいのか。

教師がまず、読んでいることと読めていないことを、みきわめることが大事だと思う。この授業では、考察の①でも述べたように、展開の場でも問題があったように思う。十分な展開の場が前提で、二の矢が二の矢になるかどうか問題になるということを、改めて感じた。

また、この矢を放つ時の、タイミング、声の大きさ、言い方、教師の視線、間のとり方などまだまだ研究しなければいけないことが、たくさんあると知らされた授業であった。

IV おわりに——まとめと今後の課題

本年度の研究のスタート時点で、私たちは次のように考えていた。

—— 追求活動が充実するためには、子どもたちが自分の読みのあいまいさや、不十分さを知らねばならない。——

本年度の研究をまとめようとしている今も、その思いをますます強くしている。自分の読み取ったことに満足している状態では、追求は持続しない。一方、わかったことが何もない状態では、追求の意欲は減退してしまう。「ここまででははっきりしたぞ。でも、この部分はどうもあいまいだ。」という意識を、いかに子どもたちにいだかせることができるかが、大切である。

そのことは、追求過程を考える場合でも、充実の場に追い込んでいく手だてを考える際でも共通して言えるのではないだろうか。

今までの授業実践をふり返ってみると、さまざまなつまづきがあった。原因をさぐっていくと、読みのあいまいさをゆさぶるほどの有効な手だてがうてなかったことによるつまづきが、ほとんどであった。そのような反省をふまえながら、本年度明らかになったことと、残された問題点について述べたい。

・連続した追求過程について

次時の授業が、子どもたちの追求意欲に支えられて始めることができるように、本時の終わり方を工夫してきた。その中で、「～なのに、～なのはどうしてか」と矛盾が起きるような次時の課題を設定するよう努めた。指導者の意識の中には、単元全体を通してのつながりがあったのだが、子どもたちにはそれが希薄だったようである。追求過程の「つかむ」の段階での授業のあり方を見直してみる必要があるように思う。

・充実の場の手だてについて

授業を始める前に、子どもたちの反応をでき

る限り多様に予測することに心がけた。そうすることによって、「二の矢」も多様になると考えたからである。ここで大切なのは、子どもたちが読み落とす「ことば」の予測である。たとえば「かさこじぞう」における、「もちこのようにも」であり、「大造じいさんとがん」における、「ぼらまく」と「しかける」のちがいなどである。読めないことばに気づかせるために、「二の矢」を工夫してきた。

しかし私たちがおちいりやすかったのは、教師の思い込みのために、子どもの反応を十分生かせなかったことである。そのため、子どもの反応によって変えるべき「二の矢」にこだわってしまうこともあった。「サーカスのライオン」で、じんざが火の中へとびこんだのは、まよいや不安をおしのけるほど、男の子を救いたかったからだと教師が読んだとする。しかし、子どもが、自信満々で火の中に飛びこんだと読んだならば、その読みを生かさなければならぬ。

また、発問のタイミング、声の調子といったような指導技術も今後みがいていく必要がある。

ここにある子の書いたノートがある。

—— 私は、大造じいさんとがんがおもしろそうではありませんでした。けれども問題が一つ一つ出てくるうちに、あしたになあれ、あしたになあれと思うばかりです。——

「あしたを待つ子」が一人でも増えることは、教師にとって幸せである。しかし、I章で書いたような子どもの姿とはほど遠い。追求活動がいっそう充実したものとなるよう、実践を積んでいきたい。

<引用ならびに参考文献>

- ・氷上正他著：『どんな場面で「ゆさぶり」をかけるか』 明治図書
- ・氷上正他著：『どんな場面で「追い込み」をかけるか』 明治図書
- ・青木幹勇他著：『国語科ゆさぶり発問』 明治図書