

多様な読みを通して学習者が国語科学習の 意義を実感する授業

——童話『オツベルと象』を通して——

中山 莉 麻

1. 学習における課題および目指す授業像

文学教材において求めるべきこたえ、考えるべき内容は決して一つではないだろう。生徒が自身の読みというものを意識し、それを言葉にして他者に伝え合うことで、文学の読みは深まると考える。それにより、自分にはない視点に気づき、作品を読み深められるからだ。すると学習者は単元を学習する前と比較して自身の力の伸びや定着を実感するだろう。また、学習者が意欲的に学習を行う授業であってこそ、学びは深まり、定着するものと考ええる。こちらから着目させたい箇所を提示して、その箇所について読み深める授業よりも、生徒自身が作品の中からそこに目を向け考えていく授業でこそ、生徒は意欲を持つのではないだろうか。

また、学習に対する意欲の高低に関わらず、生徒の中にどうしてこの授業を受けているのか意義が見えないと考える生徒が多いことに気づいた。年度当初に国語科の授業について話をすると、“なぜ学ぶのか”、という点に生徒の興味が集まる。学びたい、学ぼう、と思うためには学びを無理強いされている意識を取り除くことから始めるのがよいだろう。生徒は自らが学ぶ意義を考え、実感することで学習内容への興味や意欲をより持つことができると考える。ここで、これまでの授業の中でその課題に対応するために継続してきた取り組みを次に挙げる。

1：学習のねらいについて

(Ⅰ) 単元を通しての目標を毎時提示する。

- ・何時間かけてこの教材に取り組み、どのような力を伸ばすのかを＜全体の目標＞として、生徒に明示する。

(Ⅱ) 毎時達成可能な目標を提示する。

- ・毎時間＜本時の目標＞を提示し、この一時間で何ができるようになるのか、どういった方法で取り組むのかを生徒が理解できるようにする。

(Ⅲ) 教材の内容（文の種類）によって明確にねらいを変える。

- ・文学作品なのか説明的文章なのか、等生徒が今取り組んでいる文の種類についても意識をもてるように文の種類についてねらいを変える。

2：ノート指導について

- (Ⅰ) 一時間に進む内容はノート一ページを目安とする。
- (Ⅱ) 発問もノートに写させ、後で振り返った際に自分の考えを辿れるようにする。
- (Ⅲ) 毎時間ノートに本時の振り返りを書かせ、一時間の中での学びを記録させる。

3：その他

- (Ⅰ) 文学教材で、着目させる箇所をこちらから提示することをなるべく避ける。
 - ・生徒に気になった点、考えたい点をもたせそこから発問を広げる。
- (Ⅱ) 考えの根拠を必ず持たせる。
 - ・表現の巧みさのみを重視せず、根拠があることを考えの基本とし、必ず根拠を説明するようにさせる。それにより、発表が苦手と考えている生徒も得意と考えている生徒も同じ視点から意見を聞き合える。
 - ・国語が得意だと思っている学習者は自分が持っていなかった気づきに出会う。文章への苦手意識がある生徒は、自分の読みが認められることで、自信を持って文章に取り組むことができる。

文学教材において多様な読みは非常に重要であると考えている。学習者一人一人が文章に向き合い、この作品を自分がどう読むか、という自分の読み方を持つことで育むことができる力があるからだ。たとえば、教科書に掲載されている作品に対して、一つの共通した問いを与えたとする。特に言葉にされていない心情について考えさせるとき、生徒の読みは多岐にわたるだろう。その際、自分が考えた場所とは違う本文の箇所を根拠に、まったく気づかなかった心情を読み取った生徒同士が意見を交流したとする。一方は多くのものが気づく心情で、もう一方は気づきづらいものであった際、学級の中ではどうしても多数派に賛同する声があるばかりではなく、少数派を受けいれづらいきらいがある。しかし、そういった時に根拠が明確であり、そこから同じ考えの道筋をたどり、少数派となった意見にたどり着ければ、その二つの意見は対等であり、どちらも等しく正しい読みと言えるのだ。そういった交流や気づきを繰り返させていくことで、生徒は推測と根拠のある考えのちがいに気づくだろう。また、国語が得意であると思っている生徒は、多数派の意見に気づいただけで満足しがちであるが、それ以外の読みはほかにないか、と考える癖をつけることで、一層深く物語に触れることができ

ると考える。また、国語に苦手意識がある生徒は答えが提示されるのを待って黒板に書かれた内容をうつすだけだったり、班の中で出た意見を聞いて理解したつもりになったりすることが多い。しかし、このように根拠のある考えであれば受けいれられるという体験を積み重ねていくことで、自身の考えに自信を持つことができ、これまで考えを持とうとしなかった生徒も、自分の考えを必ず持ち、表現できるようになっていく。もちろん根拠さえあればどのような考え方で正解、というわけではない。まちがった読みにたどり着いて、しかもそれが根拠があるからということ受けいれられそうなきも出てくる。教師はあくまで生徒の考えや意見をつなぎ、より深めていくサポートに徹することで生徒の自主的な学びを支えていけると考えるが、そんなときこそ教師の出番であろう。こちらからどうしてそれが誤りなのかを提示してやる必要はある。授業の中で自分の意見が認められ、それに対する反応を得られれば生徒の自主的な学びは深まると考える。

2. 教材選択と単元設定

これまでに示した課題から、今回、学習者が国語科学習の意義を実感する授業を行うために取り上げた教材は宮沢賢治作品の一つ、童話『オツベルと象』（以降『オツベルと象』と表記する）である。教材として『オツベルと象』を取り上げたのは次の四つの作品の特徴による。

① 童話であるため、あらすじ把握は容易であること

読書嫌い、国語嫌いの学習者にとって非常に大切な部分である。もちろん、概要把握が難しい文章に取り組むことでつく力、伸びる力もある。だが、今回は読みの多様さを学習者自身が実感し、そこから国語科学習の意義にまで実感を及ばせたい。そのためには学習者が作品に対する拒否感や抵抗をおぼえないものを選ぶ必要があった。また、『オツベルと象』は教科書に採択されている教材である。そもそも子どものための作品と定義されている童話がどうして教科書に載って

単元計画				
4	3	2	1	各時の目標
報告をもとに作品のテーマを見つけ、童話から得たものを考える。	班で選んだ謎について根拠を持って探す。	多様な視点から作品を見つめ、童話を読み深める。	国語の学習を振り返り、作品に対する学習の見直しを持つ。	
・報告をしよう ・「オツベルと象」のテーマは何か考え、学習で気づいたことをもとに説明しよう。	・謎に対して迫ろう ・（報告書の作成）	・班員の気になった点を知らう ・班で迫る謎を追ぼう ・PS2L19の謎に迫ろう	・中学生になって授業を童話で学ぶのはなぜだろう ・最も気になったところを書こう	目玉な指示・疑問 ・文字に対するこれまでの学習方法を振り返ろう ・中学生になって授業を童話で学ぶのはなぜだろう

り、中学生である自分たちが学ぶべきものなのか、という疑問を学習者に抱かせることもできる。それはすなわち学習者に学習意義を考えさせることにつながる。

② 親しみやすい内容の童話であること

学習に入る前に学習者に「童話」というもののイメージをアンケートで聞いた。すると、「童話と言われると何か具体的にわからない」「童話そのもののイメージが定まらない」という意見や「子どもっぽい」「非現実的」「幼稚」といった回答が多く得られた。学習者に授業に対して興味を抱かせるためにはその「子どもっぽい」く、「非現実的」である童話をいざ読んでみると興味を持てるものだ、という実感も与えることが有効であろう。今回取り上げた『オッベルと象』は年代や場所を大体想像することはできるものの、現実世界でいうどここの国のどの時代なのかははっきりとはわからない。また、象や月が話したり急に童子が出てきたりと非現実的な内容となっている。にもかかわらず、牛飼いの口から語られる内容は人間の葛藤や強欲さが表れており、感情移入して作品を読むことも可能だ。宮沢賢治に詳しい学習者は、イーハトーヴォの舞台についても考えることもあるかもしれないが、すでに持っている知識の差が作品解釈の差につながらないことも今回『オッベルと象』を教材と定めた大きな一因である。

③ あらすじはすぐにつかめるが、読むほどに謎があること

『オッベルと象』は一読すればあらすじを把握できるが、細かく読んでいくと、理解しにくい謎がたくさん含まれていることに気づく。なので、教師から疑問を投げかけ、その箇所に着目させるのではなく、自分たちで疑問を感じ、それを突き詰めていくことの難しさと面白さに自ら気づかせることができると考えた。

生徒に疑問を見いださせる方法をとることで、疑問がいくつかの箇所に集中する可能性は非常に高かった。最も集中するだろう箇所は、最後の「おや、川へはいっちゃいけないいたら」だと考えた。しかし今回の単元では、謎が集中してもその箇所へどう迫り、結論を導くかに重点を置くため、疑問が集中してもあえてこちらではかの箇所に目を向けさせることはしないこととした。

④ 語りの構造が特徴的である（語り手と筆者が異なる）こと

『オッベルと象』は筆者の視点・読者の視点、に縛られず、語り手とその前に居る聞き手、という構造である。この構造を生徒全員に理解させるのは非常に難しいことだと私は感じる。読書量の多少、作品への興味の有無などにも理解度は左右されるからだ。しかし、『オッベルと象』では冒頭で「ある牛飼いが物語る」と

いう記述があるため語り手が牛飼いであることは非常に明確にとらえることができる。また、「ある牛飼いが物語る」という記述がされている、つまり、牛飼い以外のものがそれを客観的に述べている一文があることから、筆者の視点と牛飼いの視点との切り替わりも説明することが容易である。そうでありながら、最後の一文は牛飼いがだれに向けて発したものであるのかなかなかすぐには読み解けない。構造を理解することが容易ながらも、深く考えねば見つからないことも同時にあるこの作品は今回のねらいに非常に適したものと考えた。

3. 単元の流れ

著者の	著書	原 因	批評の旨
加 藤 弘	『西遊漫筆』	在欧の遊學報告で、その中に「西遊漫筆」として、その時々の所見を記したものである。	「西遊漫筆」は、加藤弘の西遊記である。その中に、その時々の所見を記したものである。
加 藤 弘	『西遊漫筆』	「西遊漫筆」は、加藤弘の西遊記である。その中に、その時々の所見を記したものである。	「西遊漫筆」は、加藤弘の西遊記である。その中に、その時々の所見を記したものである。
加 藤 弘	『西遊漫筆』	「西遊漫筆」は、加藤弘の西遊記である。その中に、その時々の所見を記したものである。	「西遊漫筆」は、加藤弘の西遊記である。その中に、その時々の所見を記したものである。

第一時 第一時では、気になる箇所には線を引きながら作品の通読を行い、その後自分が最も気になる場所を選ばせた。生徒の選択は予想通り最後のおや、川へはいっちゃいけないったら。」に集中するだろうと予想したが、案の定その箇所を選んだ生徒も多かった。しかし、多様な読みを知り、根拠を元に自分の考えを深めることがねらいであるため、あえてその箇所を避けるようには指示していない。

・学習者の記録およびそれに対する考察

学習者Aは文学に対しての学習方法を多く振り返ることができている。また、他者の意見もふまえながら、自分なりに童話を読む意味を考えている。筆者が伝えたかった大切なことや思いを世代を超えて伝えることが童話はできるとしている。また、その方法として様々な描写に着目することを挙げている。これまでにどのような学

[illegible]

習をしてきたか、そしてそこから何を知ることができたか、という流れを元に発問について考えたのだろう。これから『オッベルと象』を読んで行く際にも描写に着目する意識を高めようとしている。

そんな学習者Aは、最後の一文、「おや、川へはいっちゃいけないたら」を一番気になったところとして選んでいる。前後の文との因果関係や、他の文にはない口語表現であることに注目しているが、それらは語り手の構造を考える上でも必要な視点であろう。今後本文を読み進めるにつれ、語り手などの視点にも気づくのではないかと考えられる。

第二時

まづか	道 間	結 語	お け
「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」	「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」	「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」	「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」 「おや、川へはいっちゃいけないたら」

第二時の前半では、班交流を行い、自分が見つけた気になる点の中から最も気になるものとして選んだものを、理由も含めて説明しあう時間を取った。その後、班の中で一つだけ、謎を選ぶよう指示した。しかし、班の中で出た意見をまとめて一つの謎にしたり、数人の意見をすりあわせて一つの意見にしたりすることは禁じた。根拠を見つけづらくなる上、結論も導きに

くなくなることがその理由だ。そして後半ではこちらが提示した一つの謎について、結論を導く方法を伝える時間とした。本来であれば、生徒に根拠となる箇所を探させ、そこから分かる内容を考えてほしかったが、時間の都合上今回は謎および根拠となる箇所はこちらから提示することとした。その際、本文を元に考えること、書かれていない事実も考えるようつとめること、を伝えた。そして、根拠からわかることを発表させ、まとめた後、私自身が用意した報告書を生徒に配布した。その際、方法欄は空欄にしたものを生徒に配布し、学級ごとに方法に名付けを行った。これは定義的なものではなく、学級内で報告を行う際どのような方法をとったのか理解し合えるようにするためだ。今回こちらから一箇所のみ取り上げ、学年全員に提示することとした。その際、どの箇所を選ぶか悩んだが、次の三つの理由からこの箇所を選ぶこととした。

①作品の前半部分であること

生徒が自分たちなりに読み込む箇所を多く残しておくため、前半部分から選んだ。後半部分を取り上げた場合、次時から生徒が謎に取り組んで行く際、本時で考えた内容が多くの班に影響を与えてしまう可能性がある。

②根拠となる箇所が見つかりやすいこと

どんなものを根拠として選べば良いのか示すため、手がかりとなる根拠が見つかりやすいことと、その根拠となる文からわかることが明確であるものを選んだ。

③多くの生徒が通読の際に気になると線を引いていた箇所であること

教師が一部分を取り上げて提示するよりも生徒自身をもっと知りたい、と考える箇所について読解を進めていく方が生徒の主体的な読み、課題への取り組みに繋がると考える。しかし、生徒に全て任せていては見当違いな箇所を取り上げたり読み深めることができない箇所を取り上げたりする可能性もある。そこで、生徒に文章中のどこに目を向けさせるか、その発問を練り、そこから生徒の意見をもとにして着目

させたい箇所を掘り下げていくことが良いだろう。今回はこちらから一方的に着目する箇所を提示する形のため、少しでも多くの生徒が気になっている箇所、かつ前述の条件にも当てはまるものを選ぶこととした。

学習者 A の記録と班活動の様子

学習者 A の班 (以降 A 班と表記) で取り組む謎は「おや、川へはいっちゃいけないったら。」という箇所になった。班員のうち二人が選んでいたことも一因であるが、

学習者 A の記録と班活動の様子 学習者 A の班 (以降 A 班と表記) で取り組む謎は「おや、川へはいっちゃいけないったら。」という箇所になった。班員のうち二人が選んでいたことも一因であるが、	学習者 A の班 (以降 A 班と表記) で取り組む謎は「おや、川へはいっちゃいけないったら。」という箇所になった。班員のうち二人が選んでいたことも一因であるが、 学習者 A の班 (以降 A 班と表記) で取り組む謎は「おや、川へはいっちゃいけないったら。」という箇所になった。班員のうち二人が選んでいたことも一因であるが、
--	---

班員の中でこの一文に関する自分の考えの意見交流が積極的に行われており、話し合ううちにこの謎に取り組みたいという思いが募っていったようだ。班で取り組む謎としては選ばれなかったが他の班員が選んでいる「とてもきれいな、うぐいすみたいないい声」という一文も鋭い視点で謎を見つけたものである。作品を通読していると、特に気にかかる箇所ではないのだが象という大きな体躯を持つ動物の声をうぐいすという可憐な声音の動物のもののようにだと表現する細かな工夫に目を留めている。この班では、班員が選んだ三つの謎について一人ひとり自分はこう考える、という意見交流が行われており一つに絞ることがかなり難しい様子だった。

ま と め	原 則	総 括 づ け
「謎は、これだ」というように、謎を一つに絞る。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。
「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。
「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。
「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。	「象の鼻は、どうしてこんなに長いのか」という謎を、象の鼻の長さの謎と捉える。

第三時 第三時ではいよいよ班で決めた謎について根拠を探し、結論を見つけていく。最初に書記を決めることとした。書記が報告書を書くだけでも良かったのだが、そうするとそれぞれのノートに記録が残らない。次時に報告書をまとめたものは配布するが、ノートを見返したときに授業の経緯と共に自分の考えも振り返れるように心がけているため、書記以外は自分のノートに記録をつけるよう指示した。これは同時に、書記一人が考えながら書き

進めることを防ぐ目的と、逆に他の班員で話し合いを行い書記は書くことだけに徹することを防ぐ目的もある。そのため、第三時のノートは報告書とほぼ同じ内容となっているが、個人の振り返りがあるため、どちらも掲載する。

A班では、謎を決めるときから非常に活発な交流が行われていた。その内容はそれぞれが選んだ謎について自分なりの答えを考え、どうしてそう思うか理由も述べるという、いわばこの第三時の内容を先取りしたものであった。そのA班では、報告書には三つの根拠しか記載されていない。各自の考えに色々な差異があり報告書に書くまでに一つ一つの根拠への考えの討論が多くなされていたからだ。

この班は象の「川」への感情を探そうとしている。象にとって川がどんな場所であったのかを文中から根拠を持って探し、謎である最後の一文「おや、川へは

＜結論＞ 前文では、一人で森から出るという軽率な行動をして仲間の象に迷惑にかけてしまったことを後悔していて、その部分だけ口語になっているのは、牛飼いが物語っているから。また、はまってしまったら抜け出せない川に入ってしまったようにという戒めの意味で「川へはいっちゃいけない」と書かれている。

実は、学習者 A は最初に自分で謎を見つけた際、牛飼いが「子どもたちに」語っているという構造を見付けていた（ノートのメモ欄参照）。しかし、今回班の中で話し合いをしているうちに結論が変わってきたようだ。この班の中では、牛飼いがこの台詞を語っていることはすぐに見付けられていた。しかし、四人の読みがそれぞれ異なっていたため、誰に対しての台詞なのか、という点がなかなかまとまらなかった。また、それを説明する上で、どういった意味を持っているのかという論議も非常に盛り上がっており、多くの考えを四人の中で見つけることができていた。一人で考えていたときに、いわゆる「正しい」とされている解釈を見付けていた学習者 A だが、班での話し合いを通して結論に違いがうまれている。これは、「正しい」読みを見つけないということから言えば間違った解釈に落ち着いてしまい、班活動がマイナスに作用したと考えられるかもしれない。しかし、今回のねらいはあくまでも多様な読みに触れること、そしてそこから学習者が自分自身の学びを振り返り、また、学習の意義をつかむことである。さらに、この『オツベルと象』は、主たる解釈はあるものの多くの解釈が存在しうる作品である。この作品を単元に設定したのは、その解釈や読みの幅広さも一因だ。A 班で行われた論議、それを通して班員が得た学びは多くのものがあっただろう。

第四時 第四時では交流の時間

と、自分の中で学びを振り返る時間とを設けた。まず、交流の時間である。普段は四人編成の班を十つくるが、今回は班の中で見つけた謎と結論を他の班に説明し合うことがねらいなので、普段の班を解体し各班から一人ずつ集まって五人編成の班を八つ作った。発表を五回行い、その後五分間まとめ

て質問時間をとる。各班ごとに発表→質問、という流れにしたかったが、時間の関係上発表をまとめて行うこととした。そのため、各班の発表の際に必ず一つは気づきをノートに書き留めるよう指示をした。できれば班交流を終えた後自班に戻りどんな意見が出たか、どんな質問があったかということを交流し、自班の結論をもう一度考える等出来れば良かったのだがその時間も取ることができなかった。その代わり、自分の考えを振り返り、まとめる時間を取り、この四時間の全体の目標を達成することができるようにした。

学習者Aの記録とそれに対する考察

発問1では白象がどんな存在として描かれているかに着目し、その変化に目を向けてテーマを見出している。象がつらい思っていることだけでなく、影響を与えた存在であるオツベルが人間という存在の象徴として作中で描かれていることに対して、人を信じることへの警鐘を与える作品としている。どうしても作品のテーマや筆者の伝えたいことを書かせると教訓的なものを書こうとする生徒が多い。本作は象は善、オツベルは悪という図式化されたイメージが強く生徒に残るため、こういったテーマを書く生徒が多かったと考えられる。また、発問2については、童話から読み手が得るものに目を向け、中学生にとって大切な何かが童話から伝わってくるとしている。童話というのは子どものために書かれた作品を指すが、中学生でも受け取ることが必要な何かを作品を通して伝えられるとしている。また、国語の学習として中学生で学ぶ意義は、今の中学生に必要な力をつけるためだとしている。これは、四時間の授業を通して学習者A

が実感したことであろう。ただ漠然と国語に関する力を伸ばす、ではなく「考える力」に焦点が向けられたのは、学習者Aがこの四時間で学んだ内容を振り返り、自身で力の伸びを実感できているからかもしれない。



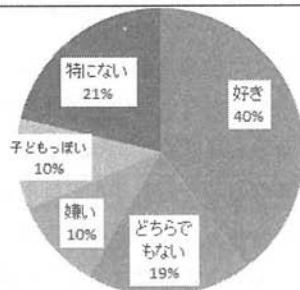
5. 学習者の学び

この単元を通して生徒にどのような実感がもたらされたのか事後アンケートや生徒のノートから考察する。

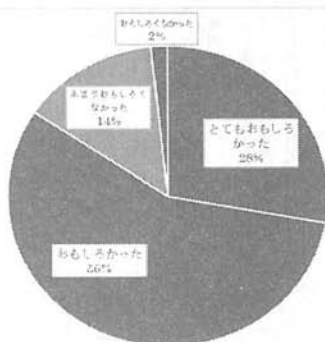
事前にとったアンケートでは童話についての印象は、右記のような結果となった。生徒にとって「童話」と聞くと、漠然としたイメージはあるもののどのようなものなのか、具体的に自分で説明できないものという印象が大きいようだった。しかし、幼い頃に読んだ話を頭に思い浮

かべ、好きなイメージがある、好きだったと思う、という回答も多かった。また、子どもっぽいというイメージを持っている生徒も多く、そう答えた生徒の回答には、「幼稚なイメージがあるからあまり読みたくない」「子ども向けの簡単な話でおもしろくなさそう」というマイナスのイメージを持っている生徒も10%いた。特にイメージを持っていない生徒は二十一%にも及び、「童話」という種類は生徒にとってなじみがないものだとなる。生徒たちにとっての童話のイメージを大体つかんだところで、授業の構成を考えていった。今回のねらいはあくまでも多様な読みを通して学習者が国語科学習の意義を実感することである。しかし、文章の種類や、そこから学び取れるもの、得られることについても目を向けて欲しいという思いもあったため、童話の持つ特徴をいかせる内容となるようにも意識をして授業を組み立てていった。授業後には、生徒に授業方法について、アンケートを行った。その事後アンケートの結果は、図の通りとなった。

『童話』にどのようなイメージを持っていますか。



『オツベルと象』の授業方法はおもしろかったですか？



授業後には、生徒に授業方法について、アンケートを行った。その事後アンケートの結果は、図の通りとなった。

ここで事後アンケートより単元についての生徒の声をいくつか紹介する。

- ・「童話をやります」と聞いたときは「今更童話？」と思っていましたが、学習してみると小さいときには感じることの出来なかったことについて分かり、面白かったです。小さいときに読んでいた童話をまた読みたいと思いました。
- ・オツベルの気持ちと象の気持ちの変化がよく分かった。また、はしばしに謎な部分があったが最後にはいろいろと分かってすっきりした。童話を扱った授業は普通の文章よりも読み取りにくいが読み取れたらとても達成感があったので、童話を扱った授業をもっと受けたいと思った。
- ・普段はおかしいなと思って今回ほど詳しく究明したりしないのでとてもおもしろかったし、これから小説を読んだりするときに伏線を探したりしたいと思った。
- ・宮沢賢治の作品はいまいちわからない表現とか多かったし、あまり好きじゃなかったけど、その裏には深い物語があって童話もただ言葉がわかりやすくて動物とかが喋るだけじゃないんだなと思った。童話は子ども向けだと思っていたけど小さい時にはわからない背景が見えてきたから他の童話も読みたいと思った。
- ・報告書の謎が詳しいところまで解明できなかったことが悔しい。
- ・各班で気になったことについて深く取り組み交流することによって「こんな考えだったんだ」といろいろな考えを知れて、たくさん学ぶことがあった。
- ・報告書を仕上げるのは大変だったけれど象の心情変化が面白かったのもっと童話を読みたい。
- ・謎について班で考え案を出せたのはとても楽しかった。童話のイメージが真逆くらい変わった。
- ・話が面白かったし謎への迫り方も面白かった。もっと深い童話授業をやって下さい。

これらの結果から考えるに、今回の授業を通して、文章の種類や構成についても目を向けることができた生徒が多いようだ。

6. 今回の成果と課題

今回、授業の方法について、活発な活動を行うことが面白い、ではなく、疑問

もその答えも自分たちで探して文を読み進めていくことが面白い、と感じている生徒が多い。アクティブラーニングを取り入れると一人一人の活動が活発になったり、それぞれに役割が与えられて全員が参加できる結果となったりする。しかし、その授業の中での動作を面白いと感じるところで留まってしまっただけではいけない。国語の授業であるのだから、文章の内容やそれに対する個々の意見、考えについて関心を持ち、学びを深めることに面白さを感じる必要があるのだ。日々の授業の中でも班交流を取り入れているが、その点には今後も留意しておかねばならないだろう。本単元の交流では、限られた時間で謎を解明し、報告書を仕上げなければならないこと。そして、違う班と組み合わせて新しい班で交流を行うこと、この二点により、生徒の意識も内容面に非常に集中できたものと考えられる。

どんな単元を扱う際も、どういった力を付けられるものか、付けて欲しいかという説明はしているが、今回は少し違い、どんな力が伸ばせるものかということも生徒自身が考えるような目標設定としていた。結果的に全員が単元のテーマを見つけ、自分なりに作品から得たものを実感している。時としてこちらからどんな力が伸びるか、等の授業の効果を示さず単元の終わりに生徒自身に振り返らせることも必要かもしれない。

時数の都合上自班に戻って他班から出た意見などを交流し合う時間が取れなかったことが非常に残念である。生徒達は自席に戻ってからずいぶん他班からの意見を話し合っていたが、数分教室がざわつく学級もあったほどだ。今回はそれでも自分の中での考えを深める時間を取りたかったため、交流をあきらめたが、次回こういった形で他班と交流をさせる際は他班からの意見を持ち帰り、自班で再検討する時間を設けた展開でも授業を行いたい。

また、他班との交流ではおのおの本文の根拠となる場所を開け、目を通しながら発表を聞いており、自分たちが選んでいない謎についても興味深く交流を行っていた。全体授業では何頁何行目、と声をかけても自分からは教科書を開けない生徒もまれにある。そんな中、班活動という自分たちで統制をとって行わなければならない授業形態の時に全員がそうして発表者の内容に自主的についていこうとしていたのは非常に意欲の高さがうかがえるものではないだろうか。

第一時と第四時とで「中学生になって童話を学習するのはなぜだろう？」と同じ発問を二度投げかけた。生徒に自身の学びを振り返り、得たものに気づかせるためだ。第四時のその発問に対して生徒は自然と自身のノートや報告書に目を通

してノートに向かっていた。生徒の中で何らかの学びがあったことを自覚し、それを言葉で表現するためにこれまでの授業の流れを振り返ったものと考えられる。単元での学びを振り返り、どんな力がついたかを考えられていただろう。

また、作品のテーマを考えさせたのは、初読と今とで気づいたことを比較し、作品を色々な視点から見られるようにするためだ。報告書を作っている際に班の中で様々な考えにふれ、同じ謎に対しても多様な考え方があることに生徒は気づいたことだろう。それを経験した後、他班にどう伝えるか、どう説明するか工夫する中で自分の考えが確立されていったものと考えられる。しかし、班の中ではこの形が良いと思っていた謎への迫り方も他班に伝えるうちに、あいまいな部分が見えてきたり、意見をもらうことで不確かさに気づけたりもしただろう。今後、そういった気づきを他の単元でもいかしてほしいと考える。

今回の単元目標は達成できたとしている生徒が多かったが、個々の学びの差はある。班の中での報告書作成時も、自分で根拠を見つけ謎を解明する手がかりを伝える生徒もいれば、班員からの意見を聞いて自分なりにそこから考える生徒もあった。もっと時間を取って謎に迫りたかったという声や、もっと他班の意見を聞きたかったという声も大きかった。同じ単元に何時間も取り組み、深く読ませたいと思うのですが、限られた時間の中で生徒に力をつけさせることが必要である。今回時間の関係上色々なことを切り捨てた構成として四時間の内容を組んだが、生徒はその中で一生懸命に取り組み、想定以上に深い読みをしていた。

生徒自らが学ぶ意義を考え、実感することで学習内容への興味や意欲を持つことができる授業を目指したのが今回の単元だった。各班の読みの深さや学びの内容にちがいがあことは事実だが、生徒たちが自分から学ぼうとする意欲をかき立てることはできたのではないだろうか。今後はその意欲が読みの深さや内容の質にもっと関係するよう授業を構成していかなければならないと思う。振り返りや最後の発問への生徒の文章を読むと、力の伸びが実感できている生徒は多いがそれが実際に定着した力となるには今後の活用が不可欠だ。また、童話という種類だからこそできた部分も多くある。説明的文章や文学教材など様々な文章に応じて生徒が学びの意義を実感できる授業を考えていきたいと思う。

※附記：論考の一部に『平成 27 年度京都教育大学附属桃山中学校研究紀要』掲載の拙稿「帰国生徒の持つ力を見つめ、育てるための授業実践に向けて」と重なる内容がある。

(本学附属桃山中学校教諭)