

## 国語の読みと学習集団

小林 信次

日本福祉大学 子ども発達学部

平野 博通

愛知県名古屋市立東陵中学校

## Japanese and Group Learning in Elementary School

Sinji KOBAYASHI

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Hiromichi HIRANO

Tōryō Junior High School, Nagoya City

### はじめに

私たちの共同研究は、「国語の授業」と「学習集団」についての一定の見解や考え方についての実践報告となっている。

今、学校、学級の子ども達への指導の困難さや授業の難しさや授業不成立という状況が広く浸透しているように報告されている。この困難さを切り開いていくためには、教師の指導と子ども集団を媒介にしての教材をめぐって、より深い研究が求められていると考える。

国語の授業は、「読むこと」「書くこと」「話すこと聞くこと」などのさまざまな分野がある。その中でも、子どもの「国語力」の能力を伸ばすためには、「読むこと」が土台になってくる。そのためには、文学作品でも、教材をより深く読みとっていくことが課題となってくる。

ここでは、教材としては、より深く教材研究をした『大造じいさんとがん』<sup>(1)</sup>を取り上げてみた。教材をより子どものもにしていけるためには、学ぶ側の受け身の学習では、授業に活発さもなく、教材へ迫っていくも

のになりきれない。したがって学級を主体的な学びの集団に変えていくことが求められてくる。

学習する子ども達をより「学習集団」として育て上げていくことも実践では、重要になってくる。学び合える学習集団にしていくための方法として、学級での一斉の授業の中に班・グループ学習と全体での学習を関係づけていくことを重視して指導をしていくのである。

ここでは、中学校の学級と小学校での学級での実践をそれぞれ試みて、学習集団として、関係づけた授業へとつないでいきたいと考えている。

### 学習集団の指導とは

#### 1 学習集団の指導

「学習集団」については、これまでもいろんな方法、技術としてさまざま試みられている。

授業を円滑に進めるだけでなく、教材理解を深めるためや、学習スタイルの習得を行うために小グループによる学習を行うことがある。一方では、「授業で班を使う

とおしゃべりが増える」とか「時間がかかりすぎる」などと学習集団の授業に否定的な声も聞かれる。そこには学習観の違いがあるからだと思われる。学習とは本来、集団的なものである。個別に知識を蓄えていくことを学習だととらえて、知識の量でのみ学力を測ろうとするのなら、学習集団による授業は必要ないのかも知れない。そういう発想で班活動を授業に取り入れた場合は、「助け合い」学習となり、結局既存の知識を詰め込むため、班のメンバーに教師の肩代わりをさせるだけとなる。それはやがて先のような否定的な場面が出てきたときに、やめていくことになる。

授業、すなわち子どもの学習をどのように進めるかと考えたときに、学習とは個人的なものでなく、本来、集団的なものであるという発想をもつこと。これが第一の視点である。

班を作らない一斉学習の形態であっても、教師の「正解」を一方向的に注入するのではなく、その「正解」に対置する意見を一方に立てて、それに反論することで、「正解」を本当の意味で、子どもの納得いく正解にしていくのである。子どもの思考の中にいつも他者を存在させ、集団的に対話させること。それが大事である。別の言葉で言えば、他者と共同で学ぶということである。

第二の視点は、小グループを学習の効率化のためではなく、認識の深まりのために必要だと見ることである。一面では教え込みの授業よりも討論の時間が増えるため効率が悪いように思えるが、実際には、話し合いの訓練さえつめば、ある程度は効率が上がる。しかし、そのことを目的にしないことである。そのためには、どの課題をグループで話し合うのかを明確にすることである。そうでなければ、授業で子どもを引き回すことになってしまう。子どもが「班で話し合わせてほしい」などと要求を出せるようにしていくことである。

第三の視点は、学習班と生活班との違いを意識することである。授業では、生活の一部としての学習面を、班を媒介にして進めていく。その際のリーダーの役割としては、討論や作業をリードしていく際に教材に切り込む知的なリーダー（ガイド）としての力が育っていく必要がある。必ずしも行動的なリーダーでなくてもかまわないし、教科別にリーダーは違っていてもかまわない。それぞれに別の発展性があると考えられる。

第四の視点は、学習に取り組む子ども集団と学ぶうちの教材をどのように分析し、授業化していくかと

いう点である。子どもたちの学習要求をどのように受け止め、あるいは組織していくかということである。そして学習集団の状況をどのように分析するかということである。学びの集団として成立するためには、学習意欲、授業への集中、学習方法の習得が学習内容（教材）と合わせて総合的に分析する必要がある。当然その中には、説明を聞く子どもと聞いていない子ども、討論の中身を理解している子どもと理解していない子どもなどの分裂がある。そういう分裂に取り組む学習集団をどのようにつくっていくかを考えていく必要がある。

## 2 学習集団による授業の進め方 授業開き～はじめての導入

教師として4月の始めの頃、子どもに授業のやり方について合意を取り付けていくようにしていく。

「授業を行うにあたって、授業に参加できて、より理解が深まるように授業の進め方を工夫したいと思います。まず、課題に応じて班（グループ）をつくって、話し合いをします。みなさんは、一人ひとりで孤独に授業を進めるのではなく、自分の意見を発表したり、他人の意見に耳を傾けるなど、みんなでかかわって授業を進めるようにしてください。」

などと語りを入れたり、前向きな気持ちにさせる詩の朗読をしたり、20分ほどの短い授業で授業のイメージをつかませたりする。

### （グループ）をどうつくるか

人数は3、4人ほどがよい。多すぎても少なすぎても話し合いが手際よく進まない。班の全員が集中して授業に参加できる人数がよい。座席の近い者同士で4人班をつくっている。授業中に話し合うべき課題が出たら、

「ハイ、班つくって話し合い！」

と机を移動させる。そのうち、課題に応じてメンバーを変えた方がよければ、変えればよいが、班（席）替えなどで、メンバーが替わっても話し合いができるようにしていく。

後述するリーダー・ガイドが各班に分かれていた方がよい場合もあるが、それは当面、全体討論でカバーする。だから、リーダーがたくさんいないから学習班を少なめにし、7、8人で一つの班とするなどというのは避けたいと思う。

できれば一つの教材に取り組む班は、その間は固定した方がよい。生活班のように班替えや班長選挙を契機に

班を発展させる指標はない。

班長（リーダー・ガイド）をどうつくるか

生活班の発展にもよるが、当初は話し合いの司会のような役割をできるだけもたせ、子どものイメージがしやすい形で導入していく。次第に班長（リーダー）としての実質を備えるようにしていく。リーダーが当面やるべきことは、討論をリードすること、意見を引き出すこと、まとめることである。やがてリーダーは教科固有のガイドに発展していく。国語になると活躍できる子どもがいる。教材に深く切り込むことができる案内人（ガイド）になっていく。その意味では、説明文・文学作品・詩などジャンルに応じてガイドが違っていてもよい。

リーダーを育てるには班長会が欠かせない。話し合いのはじめに集めて、課題の確認とリーダーの役割の確認をする。

「今日は、構造よみのクライマックスを見つけます。班長は全員口を開いて発言できるように進めてください。」  
もう少し進めば、

「今日は構造よみです。クライマックスを見つけるポイントを確認しておいて下さい。」

などとなっていく。また、話し合い途中では、話し合いの進行具合やヒントを与える。話し合いの最後にはまとめ方の助言や発言の評価を行う。その場、その時々に応じて班長への指導をいれていく。

討論をどうつくるか

はじめは、班を順番に当てていき、発言の仕方の練習を行う。班の中では、役割を決め、司会（班長）・記録・報告など（後述の「知恵袋」も）ローテーションでいろいろな役割を経験させ、全員に発言できる力をつけていく。場面によっては、同じ人ばかりが発言している班は指名しないなど、みんなが討論にかかわっている班を評価していく。

討論のテーマとしては、一つの課題について意見が分かれる話し合う場面を設定し、結果を報告させ、板書することで、班同士の違いを明確にし、班同士のからみを仕組んでいく。やがて、全ての班を指名することをやめ、意見の出せる班からの発言を優先し、その都度、班討論と全体の討論を絡めていく。また、班内に「知恵袋」という役割をつくって、あえてべつの考えや反対意見を述べさせて、それに反論できないようなしっかりした意見をまとめさせる練習もしていく。

授業をどう進めるか

教科によって、当然授業のスタイルが違う。理科のように実験に取り組むための班。体育のように基本技能を身につけるための練習をする班。英語のようにスピーチ練習やゲームに取り組む班。などと目的が違うと班のメンバーや人数も違ってくる。国語においても、教材から発展して、調べ学習などに取り組む場合が出てくる。その際には班で調べることに、プレゼンテーションすることなど教材から離れ、発展した内容を扱うこともある。その際は、作業に適した人数（4～8人ぐらい）のメンバーに編成しなおす場合もある。必要な役割とスペースに配慮すれば、自ずと決まってくる。

学習集団の発展方向

「学習集団の発展」の構造表

|   | 班（グループ）  | 班長（リーダー・ガイド）  | 討論（話し合い）   |
|---|--|---|--|
| 期 | <p>座席の近い人で3、4人。<br/>アトランダムで組む。<br/>生活班を二つに分けても良い。ここでは「わからない」「教えてあげる」と言える人間関係づくりが主眼におかれる。</p> | <p>班長（司会）・報告・記録など全員に役割を与える。<br/>ローテーションで役割をかえる。<br/>(特に低中学年には有効)<br/>班長会で司会の仕方を指導。(先生の発問をくり返す。質問の意味がわかっているか確認。全員に発言させる・発表者を決める)</p> | <p>班長の指名で班内全員発言をめざす。全体発言もローテーションで発言者を決める。<br/>意見に根拠をつけたして述べる。<br/>(私は だと思えます。なぜなら だからです)</p> |
| 期 | <p>各班にリーダー的な子どもを配置して、その授業に取り組む班を編成。学習意欲がない子どもに取り組んだり、班対抗する班対抗する班対抗する場合。</p>                  | <p>生活班・学習班の班長・副班長がなる。<br/>班長などの役割を固定。「知恵袋」(反論専門の役割)導入。(ディベートのイメージで)班の中で反論をたてて、それに再反論する中で自説の正しさを確認する。</p>                            | <p>班長の指名なしに班討論が成立する。全員が集中して討論に参加している。(話す・聞くなどの対応がスムーズにできる)<br/>他の班に発言の自身で説得できる。</p>          |
| 期 | <p>各班にガイドとなる子どもが最低1人いるように班を編成する。</p>   | <p>その教科・教材にすぐれたものがガイドとなって、討論をリードする。教師のかわりに助言をうつことができる。(「ページのこのあたりをさ</p>   | <p>ガイドを中心に教材に切り込む方法を意識して話し合う。</p>  |

|   |                                  |  |  |
|---|----------------------------------|--|--|
|   |                                  | がしてごらん)                                    |  |
| 期 | 学習課題・調べ学習等の内容に応じた人数とテーマ別のグループ編制。 | 生活班のリーダーと学習班のガイドなど多数が協力して、より深い学習活動を展開していく。 | 学習内容が自主活動に結びつくような討論。やがて他学級・学校・地域へと討論内容を発信していく。 |

この「学習団の発展」の構成図は、生活班から学習班へ、教師の指導から子ども自身の指導へ、班討論から全体討論へ、とより実質・内実が発展する方向で実践の目安をしめしている。

## 「大造じいさんとがん」の構造読み・形象よみ・主題読み

### 1 教材の価値

今回の国語の学習集団を追求する授業として『大造じいさんとがん』を取り上げることにした。『大造じいさんとがん』は、長くに渡り読み継がれてきた典型教材であり、『科学的「読み」の授業研究会』として教材分析を出版しているし広く知られた教材である。狩人である大造じいさんと、残雪をリーダーとするがんと闘いは、読者を引き込み、人間と鳥という種を超えた共感に感動させられる。

「教材研究の定説化」シリーズの『大造じいさんとがん』(小林信次、平野博通編著)<sup>(2)</sup>の出版から数十年が経過し、その後の社会状況の変化の中で、新たに分析し直したところを含め、授業者自身が学び直しながら、「今、なぜ『大造じいさんとがん』なのか」を問いかけてみたい。

それは一言で言うと、「生き方」を学ばせてくれることだ。生き物を銃で殺して、それを生活の糧にするという狩人の行為は、今の子どもには想像できないほど日常生活からかけ離れている。いくら残雪を「英雄」だと言っても生活の糧には違いない。生活をかけて生きるか死ぬかという状況の中での闘いに「ひきょう」とか「堂々」とかないのではない。残雪が命をかけて仲間を救う姿に美しさを感じるが、大造じいさんの側、つまり狩人の生活の側から読めていないのではないかと考えられる。

大造じいさん自身は自分の生活をかけてがんと闘っているが、ここ数年は残雪のせいで獲物捕ることができないで残雪と対決していくという事件が次々と展開していくので子どもたちもその緊張感をもちながら読んでい

くということでの切り込むのにふさわしい教材である。小学校5年の教科書に掲載されているが、中学校3年でもプロットを読み取ることは難しいと思われる。それを検証してみたい。

### 2 構造読み

「構造読み」は、クライマックスを基点にして発端、山場などで作品のおおまかな構成をとらえさせていくのである。それらの点が決まれば、作品の導入部、展開部、山場の部、終結部もあきらかになっていく。

**冒頭** 今年も、残雪は……

**発端** そこで、残雪が……

**山場のはじまり** 今年もまた、ぼつぼつ……

**クライマックス** 大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してのような気がしなかった。

**結末・終わり** いつまでも、見守っていた。

発端は事件のはじまりであるが、いつも残雪をいまいましく思っていた大造じいさんが、「特別な方法」に取りかかる場面の始まりである。説明から描写への書き方の移行がみられる。大造じいさんとがんと直接対決の始まりである。

クライマックスは、大造じいさんが残雪に対する見方を変えるところである。それまでは大造じいさんは「たかが鳥」「あの残雪め」などと言っており、「ひきょう」なやり方でがんと捕まえようとしていた。それが「ただの鳥に対してのような気がしな」いようになるのである。つまり残雪を対等の人間のように扱い、狩人としてのプライドをかけて対決することがわかる部分をクライマックスとしている。

ここでストーリーとプロットの違いということにふれておく。ストーリーは出来事の起こった順序のことである。この作品では、大造じいさんががんと捕まえようと策略をめぐらすが残雪によって失敗させられ、はやぶさにおとりのがんが襲われたときに命をかけて救おうとする残雪の姿を見て感動し、傷ついた残雪を助けてやったという事件の流れ(あらすじ)がある。

それに対してプロットは、事件の描き方のことである。大造じいさんと残雪とがお互いにしのぎを削って闘い、やがて大造じいさんが残雪のことを対等のライバルとして見方を変えていく物語となる。つまり事件としては、残雪がおとりのがんをはやぶさから救う場面がクライマッ

クスになるのであるが、テーマとしては、大造じいさんが残雪への見方を変えていくところだと言える。別の言い方をすれば、ストーリーとしては、はやぶさとの対決シーンがクライマックスである。しかし、プロットとして考えたときには、「大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してしているような気がしなかった。」がクライマックスとしてはふさわしい。

事件を構成する要素として、大造じいさんを代表する狩人の勢力と残雪を代表とするがんの勢力の闘いというふうに事件を読むと前者をクライマックスと考える。しかし、大造じいさんの中にある自分が狩りをする対象としての生き物に対する認識の変化としては、後者をクライマックスにするのが妥当ではないかと考えられる。

子どもが、事件が盛り上がるころ、つまりハラハラドキドキ緊張感が高まるころがクライマックスだとするとテーマにせまることが難しくなる。だからプロットに目を向けさせて、テーマに向かって形象がどのように収斂していくかという視点をもって授業を構成していきたいと考えていた。

### 3 形象よみ

#### 導入部

(時) 今年も 毎年毎年のできごと

がん がんは冬鳥なので、秋から冬にかけて日本に滞在する。集団で群れて飛ぶ習性がある。集団にはリーダーが存在する。この作品ががんをとりあげるのは、そういう習性と関係している。

かりゅうど かなり昔の話である。明治・大正・昭和にかけて猟を生業としていた時代。

(場) ぬま地 がんの生息地。群れが降り立つくらい広い広さの沼である。

(人物) 残雪 がんの頭領でりこうなやつ。仲間思い、気配りができる。左右のつばさに一カ所ずつ真っ白な交じり毛があるため残雪と呼ばれる。

大造じいさん このぬま地のかりゅうど。残雪をいまいましく思っている。

(事件設定) いつごろからか、この残雪が来るようになってから、一羽のがんも手に入れることができなくなった。大造じいさんとしては生活のために残雪をなんとかしたいと考えている。

#### 展開部

うなぎつりばり 作戦 残雪の指導でつりばりの糸がのばされていた ううむ

たにし 作戦 残雪がぬまのはしに着陸 ううん

おとり 作戦 はやぶさの襲撃 おとりのがんを残雪が救う 残雪の堂々たる態度 強く心を打たれる

展開部は大造じいさんががんをつかまえる作戦を、だんだん時間をかけて、手の込んだ方に変えていく過程が描かれている。それはがんのリーダーである残雪がしこくなっていき、人間のようにとらえられる過程でもある。それがクライマックスにおいて残雪への認識の変化に結びついていく。

#### 4 主題よみ

クライマックスから主題を読む

「大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してしているような気がしなかった。」

がん(残雪)の呼称の変化「たかが鳥」「ただの鳥に対してしているような気がしなかった」

ここにがん(残雪)を対等に見る認識の変化が表れている。それまで「ううむ」「ううん」と作戦が失敗するたびに悔しさをにじませていたが、ここで初めて「強く心を打たれ」ている。

題名よみ

「大造じいさんと残雪」でなく「大造じいさんとがん」となっているのは、あくまで「残雪」はかりゅうどの付けた名前であり、リーダーとはいえ狩りの対象だと言う点では他のがんとかわらない。大造じいさんと生き物としてのがんを描いており、生き物として命がけの戦いを描いている。

命をかけて仲間を救おうとする鳥の姿に、自分の狩人としてのプライドを目覚めさせられた大造じいさん。残雪と対等の関係のライバルとして、命をかけて正々堂々と戦おうという大造じいさんの姿に、生活よりも自分に対する誇りをもって生きようとする生き方が感じられる。

#### 構造よみの実践に向けて

##### 1 授業の指導計画

###### (1) 子どもの実態

授業を試みたのは、中学校3年である。以前はあまり挙手をさせないスタイルの授業を受けてきたためか発言

が少ない。他学年に比べて低学力と言われていた。4月から積極的に授業に参加させようと、様々取り組んできた。

グループ学習を多く取り入れ、話し合うことへの抵抗感を取り除き、メディア・リテラシーの話し合いや子どもの権利条約の学習など教科書を離れて、教え込みにならない学習を展開してきた。一方で読み方の基礎となる技術については、国語通信をつかひながら解説していった。

徐々に、国語の授業が好きだという生徒が増えてきたが、まだ討論のスタイルや読む技術が定着したとは言えない状況であった。

文学作品の読み取りについては、二学期に入って「ウミガメと少年」を学習したが、「構造よみ」については、言葉としてしか教えていない。「形象よみ」は「裏よみ」と言って、一学期に「近代の俳句」の指導の際に少し触れているが、小説については行っていない。だから、生徒は今回の「大造じいさんとがん」において、小説の読み方である「構造よみ」について初めて学ぶことになる。用語のとまどいはあるだろうが、説明的文章の読み取りの際に言っていた「木を見て森を見ずではだめだ」という言葉を思い出して、構造をつかむことの大切さを実感させたい。

授業を行うクラスは、担任する学級で「学習集団発展」の期の頃である。明るいうらやましいムードで、遊び半分を楽しみながら授業を進める男子とよく考えて話を聞いている女子がいる。班の話し合いでは、意見を出し合っているが、深まりはまだまだである。全体討論でも一部の女子の発言に引きずられて、話し合いがからまないことが多い。この授業を通して、班と班の意見がからむようにできるとよいと考えている。

## (2) ねらい

- ・「大造じいさんとがん」の構造よみで、クライマックスの読み取りを通して、ストーリーとプロットの違いをつかませる。
- ・班と班の意見がからむ討論をつくり出す。

## (3) 全体の指導計画 (実践の流れ)

第1時 範読と語句の意味確認

第2時 構造よみ「発端」事件とは何か

第3時 (本時) 構造よみ「クライマックス」ストーリー

とプロットの違い

第4時 形象よみ (導入部・展開部) 主題につながる形象の流れ

第5時 主題よみ、題名よみ テーマを文章化 (抽象化・一般化) する

## (4) 本時の授業実践のための発問計画

斉 (一斉問答), 発 (発問), 説 (説明), 指 (指示), 助 (助言), 評 (評価)

本時のねらい確認「クライマックスを決める」(5分)  
文章構造を思い出す。

斉 「小説の構造は?」「冒頭」「発端」「山場のはじまり」「クライマックス」「結末」「終わり」

斉 「前回見つけた発端はどこ?」「そこで……」

斉 「だからこの小説の事件は?」「大造じいさんと残雪とのたたかい」

説 「今日はそのたたかひのクライマックス (最高潮) を見つけます。クライマックスを見つけてこの小説のテーマに迫れます。」

クライマックスはどこか 個人で線引き (5分)  
ポイントの確認 ・主人公の認識の変化がおこるところ  
机間巡視で全体に意見を出させるか班討論に移るか判断する。

説 「クライマックスとは、主人公である大造じいさんの考え方が大きく変わるところです。」

発 「ではクライマックスを見つけてください。」

指 「一文に線引きしてください。できたら理由も書き込みましょう。」

机間巡視で線引きができているか確認する。

クライマックスはどこか 班討論 (15分)

指 「やめ。個人で考えたことを班で話し合っただけです。時間は15分。では始め。」

指 「班長、前に来てください。」

班長 (学習リーダー) への指導

- ・班内で質問内容がわかっているか確認すること。
- ・班内で全員に発言させること。
- ・発言者を決めておくこと。(できれば普段発言していない人と発言できればセットして複数で発言する。例えば1人が結論を言ってもう1人が理由を言うなど)
- ・班内に1人「知恵袋」(反論者)を決めること。

机間巡視で再度班長を呼んで指導するかどうか判断する。

|  |
|--|
| <p>班話し合いマニュアル<br/>                 集合（机を近づける）<br/>                 役割確認（班長・記録・報告・知恵袋）<br/>                 課題確認（話し合う内容が理解できているか全員に聞く）<br/>                 全員一言発言（はじめは全員に個人の考えを聞いていく）<br/>                 班討論（話し合いで意見を絞る。明らかに違う意見に対して反論していくか、正しい意見の理由をはっきりさせる。理由がないあいまいな意見は取り上げない。）<br/>                 意見が出ない場合は、全員に当てるか先生を呼んで助言をもらう。<br/>                 意見がまとまらず、もめた場合は、無理にまとめないで両方報告する。<br/>                 記録をとっておく<br/>                 報告準備（意見が割れても、無理にまとめず、いくつかの意見が出たと報告する。発表者を決める。）<br/>                 報告（発言をフォローし合う。つけたしなど。）<br/>                 解散（机をもとにもどす）</p> |
|--|

「班話し合いマニュアル」は、何回も繰り返すことで、子どもたち自身の「学習集団」として定着していく。定着したら次の課題マニュアルへと変化させていく。特に重要なのは、班での意見の統一と意見の集約であるが、全員一致させなくてもいいのである。

(5) 学習集団づくりに向けた指導案

| 発問計画   | 予想される反応   | 学習集団の指導   |
|--|---|---|
| <p>⑧発端は？<br/>                 ⑨この小説の事件とは？<br/>                 ⑩じゃあ今日の課題は？<br/>                 ⑪クライマックスとは何か確認します。<br/>                 ・二つの勢力の力関係が転換するところ<br/>                 ・主人公のものの見方が大きく変わるところ</p> | <p>そこで.....<br/>                 大造じいさんと残雪がたたかうこと</p> <p>クライマックスをみつけてテーマに迫る<br/>                 二つの勢力って何？<br/>                 転換って何？など質問がいくつか出る</p> | <p>そこで.....<br/>                 大造じいさんと残雪がたたかうこと</p> <p>クライマックスをみつけてテーマに迫る<br/>                 二つの勢力って何？<br/>                 転換って何？など質問がいくつか出る</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>⑧ クライマックスを探してください。まず個人で線引きね。</p> <p>⑨ 班討論に移ります。時間は十分。</p> <p>⑩ どこかの班に対して意見ありますか。</p> <p>⑪ 決め手がないようなので、クライマックスに向けての形象の流れを簡単におさえておきましょう。</p> | <p>線引きを始める。<br/>                 ・が、何と思ったか...<br/>                 ・そして、じいさんを正面から...<br/>                 ・大造じいさんが手をのばしても...<br/>                 ・大造じいさんは、強く心を打たれて...</p> <p>学習リーダーを中心に班討論が始まる。<br/>                 前のページをめくってこれまでの事件の流れを読み返す。<br/>                 ・発端（事件のはじまり）は大造じいさんが今年こそはと特別な方法にとりかかるところ<br/>                 ・一つ目の事件はうなぎつりばりの計略。<br/>                 ・二つ目の事件はたにしをまいておいたが小屋を見破られて逃げられた。<br/>                 ・三つ目の事件はクライマックスを含む事件で、おとりのがんをつかったこと</p> | <p>線引きを始める。<br/>                 ・が、何と思ったか...<br/>                 ・そして、じいさんを正面から...<br/>                 ・大造じいさんが手をのばしても...<br/>                 ・大造じいさんは、強く心を打たれて...</p> <p>学習リーダーを中心に班討論が始まる。<br/>                 クライマックスを仮定して、そこに向けての形象の流れを確認させる。<br/>                 事件の流れを板書で確認する。あとの形象読みでくわしく読むところ。形象読みの線引きの視点はテーマにかかわる事件の流れであることを示唆する。</p> |
|---|---|--|

ここでは、特に「学習集団をどう指導していくのか」という視点で指導案を作成している。

(6) クライマックスをめぐるの全体討論

- ・班討論の結果を、理由をそえて発表させる。
- ・意見を板書していく。
- ・最初の班の意見にからむように発言をうながす。
- ・はじめは挑発して一つに決めさせるようにするが、最終的には無理に一つに決めないで、その意見の意味を読み解きつつ、納得させ、形象よみの後で確認すると予告。
- ・クライマックスが主題に関わっていることを実感させる。
- ・討論を通してストーリーとプロットの違いに気づかせる。

指 「はい、やめ。では全体討論に移ります。意見。」

「クライマックスは だと思えます。理由は だからです。」

指 「関連して意見。」

指 「反論は？」

必要に応じて班討論を再度行う。

まとめ

説 「では、意見をまとめます。 班が言ったようにクライマックスは でよいと考えられます。理由はですね。」

評 「今日は 班が話し合いをリードしてくれましたね。それを支えたのは さんの力があつたようです。また、 くんの発言も光っていましたね。」

(7) 評価

- ・構造よみで「クライマックス」を読みとることが、主題につながっていることが理解できているか、発言からつかむ。
- ・班と班が討論でからんでいたか発言からつかむ。また、その際、班長(学習リーダー)が積極的な役割を果たしていたか机間巡視で確認する。

(8) 板書計画

|   |
|---|
| <p>終わり ……見守っていた。</p> <p>結末</p> <p>クライマックス</p> <p>山場の始まり 今年もまた……</p> <p>冒頭 今年も……</p> <p>発端 そこで……</p> <p>文学 作品 小説</p> <p>大造じいさんとがん 椋鳩十</p> <p>構造よみ「クライマックスを見つけると主人公の認識が大きく変化するところ</p> <p>めあて 相手の意見をよく聞いて それから発言する。</p> <p>「いきなり敵にぶつかっていった。」</p> <p>「そして、じいさんを正面からにらみつけた。」</p> <p>「大造じいさんが手をのばしても、残雪は、もつじたばたさわがなかった。」</p> <p>「残雪め」</p> <p>「大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してのような気がしなかった。」</p> <p>対等の人間のように扱っている 認識の大きな変化</p> |
|---|

構造読みと学習集団

1 授業記録

説明 今日先生は先生の勉強のためにカメラを回します。先生の授業の腕を磨くためです。君らは意識しなくていいからね。(目標板書)

指示 (板書を指して) さん、ハイ

一斉音読 クライマックスを見つけてテーマにせまる

説明 クライマックスというのは小説の構造の一部です。

発問 ちょっと思い出してみよう。小説の構造で、物語の始まりは

愛 佳 冒頭

助言 あれ一人?

一 斉 冒頭

助言 事件の始まりは

一 斉 発端

一 斉 (バラバラと) 山場の始まり

助言 このバラバラさが合唱につながってしまう……(笑)

助言 じゃあ一番ハラハラドキドキして事件が解決するところを

一 斉 クライマックス

助言 いいねえ。事件が解決するところを

一 斉 結末

助言 そして終わりと

助言 前回のことを復習します。発端はどこ

生 徒 (バラバラと)

指示 もう一度

一 斉 そこで……

助言 じゃあ発端から結末に至る事件の流れは

生 徒 (バラバラと) 大造じいさんと残雪との知恵比べ

助言 それをどういうふうで解決していくか考えよう

発問 今日はクライマックスを探すよ。まずは個人で。

説明 (板書しながら) 一番盛り上がるころだからそこで事件が解決します。知恵くらべが解決するってどういうこと? 殺人誘拐事件など派手な事件ばかり思い浮かべないでね。悪を正義の味方が倒すなんて単純な話ってあんまりないよね。正義も悪いところあるし、悪も悩んでいる。大造じいさんが残雪をやっつけるとか残雪が大造じいさんをやっつけるとかそんな単純な話でな



いよね。事件の裏には必ずテーマが隠されています。主人公の考え方が大きく変化するところがあります。これがクライマックスです。

指示 クライマックスは1文で見つけてね。

指示 じゃあ班長さん前に来て。まだ班には分かれな  
いで、個人で考えていてね。

(班長会にて)

指示 A (記録用紙と話し合いの進め方マニュアル  
を配布)

指示 B 今日の課題はわかった? みんなに確認して  
ね。

指示 C みんなが班の中で発言できるようにしてね。

指示 じゃあ班討論ね。(机間巡視)

1班の様子

近藤 P86の16行目

伊神 同じ

萌子 P88の5行目 「大造じいさんは、」とい  
うところで、心を打たれてただの鳥でない  
と思ったから。

亜理沙 同じ

5班の様子

亜湖 P88の5行目 大造じいさんの敵に対する  
心を持っていないから。

森 P88の5行目 残雪に対しての大造じいさ  
んの気持ちが変わっていることが文からよ  
みとれると思ったから。

水野 P88の7行目 大造じいさんの敵から友情  
に変わっている。

服部 ..... (意見なし)

森 P88の7行目では、解決が終わっていると  
思う。あとの話になっているので直接関係  
ない。

亜湖 解決の始まりがP88の5行目でその流れ  
がP88の7行目に来ているから間違いで  
はないけどちょっと違うと思う。

6班の様子

愛佳 P86の14行目かP88の5行目かどっちか  
だと思う。

実可子 強く心打たれたからP88の5行目だと思  
う。

愛佳 もしかしてP88の2行目もありそう?

実可子 でも、それを見て心が変わったから5行目

指示 ちょっとやめて。途中だと思うけど班長さん前  
に来てください。

(班長会にて)

発問 A 班内で全員発言できたところ。

(半分ほど挙手)

発問 B じゃあもう少し時間が必要なところは  
(6班以外すべて挙手)

助言 A もし意見がまとまらなかったら、いくつか  
出してもいいからね。

指示 D じゃあ、11時15分までね。分かれて。

(班討論つづき)

1班の様子

萌子 P86の16行目はじいさんの考えが変わっ  
て、P88の5行目で事件が終わったという  
ことでいいのかな。

全員 それでいい。

6班の様子

寺田 P87の13行目だと思

実可子 それは、がんをとろうとしたとも読み取れる。

西山 P86の15行目

愛佳 そこは、心が変わり始めたところだと思う。  
山場の始まりなんじゃないの。

実可子 P87の13行目はどう思っているよとかけ  
つけたくなる。自分のせいでそうなったの  
だから、誰だって心配する。

寺田 P86の15行目でかわり始めたから。P87  
の13行目ではもう心が変わったと思う。

実可子 それも小さな変化じゃないの。だんだん変  
わっている途中だって。

愛佳 その意見につけたしで、強く心を打たれた  
とあるし、その理由は残雪が助けに来たこ  
とプラス頭領らしい威厳に満ちた態度をみ  
たから。

指示 じゃあやめて。全体で意見出して。意見あるところ。

(ハイ、ハイの声たくさん出るが、挙手しているのは1班と6班のみ。)

指示 はい、1班

(エーの声。こっちに当ててという意味で)

(周りから立ってくださいの声)

萌子(1班) 「大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してのような気がしなかった。」

です。理由は残雪に対する見方が変わったからです。

伊神(1) 「大造じいさんは、ぐっと銃をかたに当てて、残雪をねらった。が、なんて思ったか、再びじゅうをおろしてしまった。」というところで、

助言 ちょっとまって2文にまたがっているけど、どっちか一つにして。

伊神(1) あとのほうで。理由は、なんて思ったか銃をおろしたところで、大造じいさんの考え方が変わったことがわかるから。

助言 これ以外の意見ある？

(挙手なし)

助言 じゃあこの二つでどちらかをつぶす反論を出してもらおう。

助言 みんなどっちの意見なの。「が、なんて思ったか」の方は

(2, 3, 5, 7班挙手。板書)

助言 「大造じいさんは、」の方は

(1, 2, 4, 6, 7, 8班挙手。板書)

助言 多数決じゃないので、根拠を出して討論していこう。

指示 はい、6班

愛佳(6) 大造じいさんの方で、相手の方はまだかわり始めただけで、本当に変わったのはあの方。

助言 それに対して

伊神(1) (ぼそぼそ……)

愛佳(6) 聞こえない!

(男子からまたーという反応)

助言 聞こえないのは要求していいよ。

伊神(1) 「が、なんて思ったか」がポイント。いまいましく思っていたという気持ちから殺せなくなってしまった気持ちへ変化している。ここが一番大きな変化だと思う。

助言 ほかの班大丈夫?1班対6班になってない?

指示 6班

愛佳(6) なんて思ったかではなんか知らないけどおろしたわけだからまだ小さい変化だと思います。

助言 ほかの班は?

指示 はい、1班

近藤(1) 「が、なんて思って」で気持ちが変わって、次のところで事件が解決している。「強く心打たれて」は強調になっている。

愛佳(6) 近藤君が言ったのは、伊神君が言ったのと同じこと。

指示 ちょっとどちらか班で意見絞って

(班討論)

(チャイム)

助言 最後一言だけね。

愛佳(6) 「が、なんて思ったか」は助けようとしたからだけで、「強く心を打たれて」は、それプラス頭領らしい態度を感じたからなので規模が違う。

伊神(1) 最後は、強調されただけ。先のところで気持ちが変わって、後の方で事件が解決した。

愛佳(6) 事件が解決したところがクライマックスでしょ。

生徒 もう終わろう。

(起立、礼)

## 2 授業を終えて

思いがけず時間が足りなくなってしまった。班討論の時間を多く取ったので、全体討論の時間がなくなってしまった。全体討論の発言者の偏りは以前からあったが、班内ではほとんどが発言していた。一部の男子生徒の集中力が欠けてしまっていた。時間の都合でカットしたが、まず班の意見を全ての班に出させた方がよかった。クライマックスが単に一番緊張するところだけでなく、テーマに関わって主人公の大きな変化が見られるところだということは意識できていたと思う。発言の偏りは現在の学級の状況をよく表している。合唱の練習でも、発言力のある一部の女子が学級全体を管理して、男子がそれに逆らえないでしぶしぶついて行くといった具合である。現在、少しずつ男子が女子への「反抗」心を表に出しつつある。そんな状況が討論にも反映していた。授業を通してそういう状況に気づかせ、切り込んで行けると良いと思った。

## 形象読みと学習集団

### 1 形象読みから主題読みへつないで

中学校での「構造読み」と合わせて、小学五年生での「形象読み」<sup>(3)</sup>から主題読みへつなげる授業を行うことにした。「大造じいさんとがん」の形象から主題読みへと深める授業である。学習集団としての「大造じいさんとがん」の授業の構想中で、強く思ったことは、主題読み、形象読みでは、よく、登場人物の「その時の気持ちはどうなんでしょうか」「の気持ちは？」と問いかけていく授業も多い。この問いかけだけでは、心情読みだけに流れていきなかなか文章にそくした読みへ脱却できないのである。

いくつかの文学教材を分析して、構造読み、形象読み、主題読みをやるようになり、とくに形象読みと学習集団の関係を授業で追求してきた。

5年生での『大造じいさんとがん』の国語の授業を計画していった。そして、作品の山場に当たる場面を授業することにした。山場は、大造じいさんが、おとりのがんをつかったところである。はやぶさが襲ってきて、残雪が立ち向かっていく場面である。そして、大造じいさんが、その残雪の姿に感動し、ただの鳥とは思えない大造じいさんの心境を描いたところである。

### 2 教材の特徴とグループでの学習

『大造じいさんとがん』は、自然の中に生きるがんと人のかかわりをとおして、美しい情景描写と主人公の心情や生き方が、生き生きと描かれている作品である。

学級の子ども達は、これまでの国語の学習で、文章やノートへの書き込みなどは比較的つみあげてきているが、個人での読みとりの後の話し合いがスムーズにいったない。この作品では、グループ学習を取り入れ、子ども相互の関わりを作り出し、相互に支え合った学習をつくりだしたいと考えていた。従って「学習集団の発展」から見ると 期の頃である。

参観者を招いて授業ということで、やはり、事前より緊張感があった。また、この5年のクラスにもうひとつ教師がのめりこめないものがあつた。奇妙な距離感といったもので、学習集団としても 期の状態にあつて深まりのある授業をつくりだせないでいた。そのため、話し合いと討論を避けてきた傾向があつた。これまでは、国語の読みとりとしても深く読み取れず、授業としては、今ひとつ物足りなく感じていた。

校内の他の教師も参観するので「いいものを見せなくては」という思いと、「今度はうまくやれるだろうか」という思いで揺れていたのが、今回は、教師の気分をどう高めていくのか、というも課題だった。そこで、このクラスでは、国語の書き込みは、子どもにぴったりで、他の教師に見せてもいいという自信をもてるものだった。この「書き込み」を生かした授業も構想していた。つまり、「参加型の学習集団」<sup>(4)</sup>を授業で組みたいと考えた。

これは、子どもが、自分の書き込みを自ら発表するような形態であつた。学習集団としては、やや消極的な状態で、どういう授業を組むのかという迷いもあつた。そこで指導案は、早めに作成した。このことで、指導の全体の構想と流れができていき、徐々に『大造じいさんとがん』が教師と子どもものものになっていき、主体的な授業展開ができそうであつた。

作品の特徴と学習集団の関係としては、『大造じいさんとがん』は、自然の中に生きるがんと人のかかわりをとおして、美しい情景描写と主人公の心情や生き方が、生き生きと描かれている作品であり、あまり違和感が無いような子ども達の受け取り方を感じていた。

この授業では、山場の「大造じいさんは、ぐっとじゅうをかたに当てて、残雪をねらつた。がなんと思つたか、ふたたびじゅうをおろしてしまつた。残雪の目には、人間もはやぶさもなかつた。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけだつた。」という箇所での立ちどまりを考えていた。ここで班と班の討論を創り出して学習集団として相互の話し合いを予想していた。

### 3 本時の学習計画

山場の読みとりと学習集団との関係を押し出して、次の二つを目標とした。

山場の場面を読み、はやぶさと残雪の闘いを見て大造じいさんがどのような行動をとり、残雪に対する気持ちにどのような変化がみられるかを読みとる。

グループでの話し合いや全体の読みとりを発表し合う中で、子供相互の交流から高め合いをつくり出す。

そして、指導過程としては、大まかな展開を考えていた。

学習のめあてを確かめ、学習場面を音読する。

○前の場面の学習を思いだし、目標をたしかめる。

山場の場面から、大造じいさんと残雪について学

習プリントに書き込みをする。

○学習プリントに人物、事件などを自分なりに書き込みさせていく。

学習プリントをもとに話し合う

○学習プリントの書き込みをもとに全体で話し合う。  
残雪とはやぶさの戦いのようすをグループで話し合う。

○残雪のとった勇気ある行動や堂々たる態度などを大切なことばや文章を押さえていく。

この山場ところで、グループから全体へと班と班の絡み合いを作り出し学習集団と関連づけた授業にしていく。

残雪に対する大造じいさんの思いについて話し合う。

○どの場面で大造じいさんの気持ちが大きく変化したかを文章に即して考えさせていくようにしたい。学習のまとめをする。

○おたがいに学習の中でどんなことが学べたのかまとめさせる。(がんばりカードにまとめる)

このような展開を考えていた。また、「大造じいさんとがん」では、「読むこと」と「書くこと」も結びつけていて、事前の準備のひとつに子どもの自らの作業にしていた「書き込みカード」があった。自由に書き込ませていくのには、教師として抵抗があり、「読み研方式」の事件・人物・文体の読みとやや距離ができていくので、その、中間をとって、線引きと書き込みによって作り上げた「書き込みプリント」である。

書き込みの記号が、子どもにとっては、だいじになってくる。この書き込みでは、文章への線引きとその線引きしたところへの書き込みが、ポイントになる。

事前に何人かの子どもの書き込みノートを見てみると、残雪が、はやぶさから攻撃される場所、つまりおとりのがんを助けようとした場面の書き込みは、「もうひとけり」という抜き出しがしてある。また、「うかんだこと」として、「残雪は仲間をととても大切にしている」「助けたいという気持ちがつよかった」と書き込んでいる。別の子どもは、「大造じいさんが銃をおろしたところ」には、「思ったこと」として、「大造じいさんは、本当に残雪をうちたかったんだけど、この戦いを見ているとうてなくなった」と書き込んでいるのである。他の子ども、こういう書き込みをして授業に参加していくのである。

したがって、授業場面では、子どもからの主体的な学習姿勢としても、「私は、このところで、こういう書き込みをしたんですが」という前提があって、読み込んだものを自由に発表していくという形態で進めていくことにした。当然、授業も子どもの書き込みをもとにしての読みに左右される面が強く出てきて、子どもの発言に流されるという場面が出てくるのも予想された。

書き込みに、「その時、その場の大造じいさんの思い」に書き込みをする子も見られた。

そして、班学習としての授業のまとめは、自由記述にして「授業でがんばったこと」「授業で学び合えたこと」の二つにしぼってみた。

このまとめは、書き込みをして、どこを抜き出したのかということと他の子の発表を聞いてどう思ったかが、記述されることになっていく。

事前の校内の検討会では、指導案にたいして、他の教師からも、「グループ学習とのかかわりで、どういう点を見ていったらいいですか」と聞かれ、「グループの線引きや話し合い、全体の読みとりのちがいを学び合えるようにしたいですが。」と説明しておいた。さらに、最後の「大造じいさんが、強く心をとたれて、ただの鳥にたいしているような気がしなかったあたり、はどう扱われるのか授業を楽しみにしています。」と期待をこめたものもあった。検討会では「文学作品は、それぞれの受け取り方がある、子どもの考えがいろいろ出てもいいのでは。」といった課題が出された。

多少、他の教師からのこういう注文もあって、授業では「学習集団」を全面におしだしたいと考えていた。そして、子どもからの書き込みの発表や問いかけを待ちながら授業展開の山場は、教師の発問によって構成することにした。

「大造じいさんとがん」の朗読や導入部、展開部の授業に入ってみるとだんだんと子どもの方も集中しはじめて、発言も多くなり、リードしていく子も出てきた。玉部であり、竹田であり、山藤であり、これに、村口がからんでいけそうだった。この子たちは、いずれも、「大造じいさんとがん」の読みとりに集中して、書き込みも速く、それなりにいい読み取りをされていて、発言も明確で、研究授業の山場の授業の時も活躍してくれるという確信がわいてきた。

授業の展開としては、色々迷ったが三つの立ち止まりと、発問を考えた。

「はやぶさがさえぎったその道とは、どの道か」

大造じいさんは、なんで銃をおろしたのか」

「大造じいさんが、ただの鳥に対してしているような気がしなかったのは、なぜか」

この柱の発問の間に、子どもの、発言が自由でき、それも書き込みをもとにしての、形象読みができればいいと思っていた。

そして、三つの発問のところで、学習集団としてのグループの話し合いをこのところからまかせていけば、多少心情読みになっても、子ども相互にからみ合う発言と討論へと、それなりに見せる授業になると思われた。

ただ、この授業でも、時間がたりない事は、予想された。かなり手際よくできるようになっていたが、書き込みをする時間が一回に10分と長くかかるのである。グループの話し合いも一回に5分とけっこう時間がかかるので、どれくらい全体の話し合い、討論の時間がとれるだろうかという不安もあった。

#### 4 授業の展開

授業は、次のように展開していった。

校内の教師の参観で、幾分緊張もあったが、子どもは、雰囲気をおのみこみ、授業の流れをよく理解していた。一斉音読から、すぐに書き込みを始めた。やはり、参観者にとって、この辺りの、展開は、惹きつけられるものをもっているはずである。授業へ集中していく様子を感じられてきた。おそらく、参加者の教師は、国語の授業の線引きや書き込みは、普通の授業ではていねいにはやらないと思われた。線引きや書き込みはむしろむずかしいところだから、見ている教師達にも緊張感があった。

導入の授業からある程度方向はみえてきた、「うまくいくのでは」という思いを持ち始めた。そして、前日から、用意しておいた小道具もあった。

私は、出すタイミングを待っていた。

「おとりのがんとを襲ってきたはやぶさを、ここへ持ってきました。」用意しておいた、布に包まれたものをさっととると、子どもたちの笑いがおこる。キジが出てきた。キジの標本である。

参加した、教師たちも笑っている。授業に柔らかさが出てきた。

「さあ、このキジとははやぶさは、どちらがうの？」と切り込んだ。目や爪がちがうと答えている。しかし、主発問をじっくり考えさせる時間がだんだんなくなってきて

あせりが出てきた。

次へと移っていく。最初の柱の発問である。

「その道をさえぎっての道とは？」と問いを出した。

ここでは、子どもが用意してくれた絵を使う。集中しているのがわかる。鎌田が前に出てきて、絵の中のはやぶさ、おとりのガン、残雪、そして大造じいさんの位置を書き込み、その道にしぼって「道を線で描いて」説明した。

さて、中心発問である。大造じいさんが銃をかまえるところである。ここでも、木で作った鉄砲の小道具を用意しておいた。

おもむろに取り出すと、子どもの顔や目が輝きはじめる。いつもは、集中力のない桑田や石崎が前に身を乗り出して来た。「先生どこからもってきたの」と目を丸くしてさわり始めた。

佐々木が、大造じいさんは、銃をおろしたのは、なんででしょうか？」と他の子に向かって自ら問いかけをしたのだった。そこで、これを受けて、ゆっくりと待って、全体に問いかけた。

「どうして大造じいさんは、銃を再び下ろしたんでしょうか」

さっと、ここで学習集団が動き出した。グループ会議になっていった。いつもの四人のグループでは、活発に話し合っている。どの班もまとまりもよく、グループの中では、学習リーダーを中心に「今の問題は、なんと思ったのか、再び、銃を大造じいさんがおろしたのは？」と順番に話し合っている。しばらくたってから、グループの話し合いの後、学習リーダーの子に発表してもらおう。

山田 「人間も、はやぶさもなかったと次の所に書いてあるので、残雪の姿に感動してうたなかつたと思います」

鈴木 「残雪は、仲間をたすけようとひっしにたちむかっていったので、その姿にひきつけられた」

宮前 「飛び道具、鉄砲でうつのは、ひきょうなやり方でやっつけたくない。残雪の、自分の仲間を守る姿に感動している」

景子 「残雪は、おとりのがんとを命がけてたすけようとしているその行動に心をうたれてうたなかつた。」

陽子 「おとりのがんとは、大造じいさんが助けてくれたのでうたなかつた。」

さらに、討論がつづいていった。

教師 「大造じいさんは、残雪がにくらしかつたのにど

うして銃をおろしたかだろうか？」

玉部 「おやっ、とと思って」

山藤 「玉部さんに付け足して、空で起こった、はやぶさと残雪の闘いを見たからだ。」

恵美 「違うけど、大造じいさんが、大切にしていた、飼い慣らしたおとりのがんが、はやぶさにやられるので心配になったのだと思います。」

村口 「僕は、みんなの意見を聞いていて思ったんだけど、はじめは、うってやろうと思っていただけ、おとりのがんを助けてくれると思ってのじゃないかな。」

この発問では、どこからそう読めたのかという根拠をしめさないで、大造じいさんの心情読みとこのか、残雪への思いこみで、子どもが読んでいくということを感じていた。確かに、子ども達は、学習集団としての力を発揮していた。しかしこの文章自体が、大造じいさんの視点で書かれているので、どうしても、残雪の視点がない子ども達もどれが正しいのか揺れていてじっくりしないものを感じていた。

そこで、この場面のまとめとしての読みをどうしていくのか迷っていたが。

教師 「みなさんは、今の発表のように、感動した、おとりのがんを助けてくれたのでという読みとりでした。そして残雪に感動したからというのが多かったです。でも、が何と思ったか だけだとはっきりしません。つぎの文章に、残雪の目には、人間も、はやぶさもなかった。ただ救わねばならぬ仲間の姿があるだけだったと書かれています」

「これは、だれが思っているの。」

子どもたちは、一斉に、「残雪が」と反応している、そこで「そうなのというきりかえすと、一瞬とまどって、ふたたび、「大造じいさんが」と反応している。中には、「誰かわからない」とも反応している。「話者なのかも」という提起をしようとしたが、混乱すると考えて引っ込めた。

ここでは、大造じいさんの視点で書かれているとすれば、残雪の行動もうなずけるところがあって、残雪の勇気というか、行動力に感動したとも読んでもあながち誤っていないという思いもあった。

ただ、この授業では、大造じいさんの心情にそくした読みになっていった。やはり、こういう発問をすれば、

こういう読み、心情に則して、残雪を英雄化するのではという思いが、的中したのだった。しかし予想したとおり、学習集団としての追求は、グループ学習から、班と班の意見が絡み合って、討論とつないでいけて深められたと思った。

子どものまとめの感想にも、「班の佐知子さんの考えではっきりしました」「全体の話し合いでいろんな考えが出て、どれがいいのか迷いましたが、みんなの意見で解ってきました」ということなどグループでの学習集団や討論のことが書かれていた。

### 実践のまとめと課題

国語の文学作品の読みとして『大造じいさんがん』を取り上げてみた。竹内常一は『読むことの教育』の中で<sup>(5)</sup>今日の国語教室について、「子どもと教師、子どもと子どもは、ことばによって真実はもちろん事実さえも教室の中に定位できないという状況にあると。両者のあいだに言葉の断層がある」と指摘している。

はたして、私たちの『大造じいさんとがん』の授業は、どうただらうか。確かに、教材分析を基にしたの解釈をめぐって追求は、「クライマックス」や「銃を下ろした大造じいさんの行動」を基にいくつかに分裂し、グループの討論、話し合いへとそして全体の討論へと進められていった。この二つの授業の中の子どもの読みに関わる発言の言葉は、学習集団としてもお互いに絡み合っていたところも多く見られた。しかし、教材そのものが、はたして、子どもの感性をつき動かすものになりえたのかどうか、大造じいさんの視点から見た「残雪」の英雄的行動で描かれ文章がじっくりととらえられていったのか疑問が残るところである。文学作品を批判的に読むということも取り入れることでより、子ども世界への「読み」へと成り立っていくものと考えられる。

子どもの学習集団としての追求として、中学校と小学校5年生の学級で試みてみたが、学習集団の発展としては、確かに、中学校の方が、まとめ方や進め方がよりスムーズにはこんでいったし、まとめる力もあったが、班での話し合い・全体の討論ともさほど違いは見られなかった。

つまり、二つの学級での学級集団づくりや学級づくりが同じような方法技術をもとに運営されているために『学習集団の発展方向』が重なっているからだと考えられる。

1時間の授業報告に限定して、「学習集団」を取り上げているので、もっと広い意味での子どもの生活問題をも取りこめるような「学びの集団」を視点にしていくことで、より深みのある子ども相互の読みをめぐっての関係性もつくられていくのではないかと考えられる。

今後の課題としては、次のような点に視点をあてた実践的追求が考えられる。

国語の教材としては、どんな作品がより子ども達の生活へ切り込めるものかを研究していく。

学習集団の発展の道筋をいくつかの学級の試みを持ち寄って、その重なるところや相違点のポイントをより明確にしてみる。

授業での班の話し合いや全体の討論の中で見え隠れする子ども達の援助や支援そして、そのことがどういう影響を持っているのかなどを明らかにしていく。

広い意味での共同的な「学習集団」とある授業に限定した「学習集団」の関係性やその違いを明らかにしながら今日の子どもの授業改革をすすめる。

## 注

- (1) 椋 鳩十『大造じいさんとがん』（教育出版・教科書5年上2004年 78頁～89頁）
- (2) 小林信次・平野博通編著『大造じいさんとがんの読み方指導』（明治図書、1993年 21頁～29頁参照）  
『大造じいさんとがん』のいわゆる構造についての細かな分析や授業での発問の工夫などがまとめられている。
- (3) 小林信次・平野博通編著『大造じいさんとがんの読み方指導』（明治図書、1993年 41頁～58頁参照）  
『大造じいさんとがん』の形象読みの方法について作品に即して細かに教材分析されていて授業での発問の仕方など、子どもの反応の予想も書かれていて工夫がくわえられている。
- (4) 小林信次著『授業上達のシナリオ』（あゆみ出版、1994年 99頁～118頁参照）  
この章で、学習集団の展開期への技術が細かく事例も示されているが、討論への移行の仕方についてもまとめられている。
- (5) 竹内常一『読むことの教育』（山吹書店、2005年 5頁）  
「ミクロ・ポリティクスと文学と教育」のなかで、教室は真実を語ることばを封殺すると場と変わると言い、国語の授業の中の教師と子どもの言葉をミクロ・ポリティクスなことばとして注目している。

## 参考文献

- 椋 鳩十『大造じいさんとがん』（教育出版・教科書5年上）  
小林信次・平野博通編著『大造じいさんとがんの読み方指導』（明治図書、1993年）  
大西忠治『授業学習集団の指導』（明治図書・大西忠治著作集、1991年）  
竹内常一『読むことの教育』（山吹書店、2005年）  
市毛勝雄『文章的文章で何を教えるか』（明治図書、1983年）  
全生研常任委員会『子ども集団づくり入門』（明治図書、2005年）  
科学的「読み」の授業研究会編『国語新教材のポイント発問』（学文社、2002年）  
科学的「読み」の授業研究会『研究紀要』