

川崎市立川崎小学校4年生国語科「ごんぎつね」の授業分析

－「全員参加」で問題解決に向かう子どもと教師の具体の姿－

文教大学教育学部発達教育課程初等連携教育専修・教授 浅野信彦

同・学生 津金澤悠

はじめに

川崎市立川崎小学校が学校研究課題として掲げている「全員参加・全員理解の授業づくり」。実際に本校を訪問すると、子どもたちの「全員参加」によって学びが深められていく授業を目の当たりにすることができる。現実には、他校と同様、本校も子どもたちの学力にはかなりのばらつきがあり、家庭的に厳しい背景を抱えている子どもも少なくないと聞く。それでも「一部の子どもが活躍する授業」に陥らないのは、多様な子どもたちが心を一つにして「みんなでもっと深く分かりたい」と強く願っているからであろう。全ての子どもが高い参加意識をもって学び合う雰囲気学校全体にみなぎっている。まさに「子どもが創る授業」である。なぜこのような授業が実現するのか。

川崎小が掲げる「めざす子どもの姿」には、「自ら課題を見つけ、各教科の『見方・考え方』や生活経験、価値観などをもとにしながらかつ多面的な、多角的な思考方法で、よりよい判断をしながらかつ解決できる」ことが真っ先に書かれている。2023年7月、私とともに本校を訪れた、ゼミ生の津金澤悠（つがねざわ・はるか）は、この「めざす子どもの姿」の記述に触れ「ピンときた」らしかった。ちょうど彼女は、国語科における問題解決学習を実現するための発問の在り方に関心を持ち、このテーマで卒業研究をすすめようとしていた。この訪問以後、津金澤は、「子どもたちの全員参加によってどの教科でも問題解決の学びが実現している川崎小でこそ、自分の理想に近い授業を見せていただけるのではないか。この学校で国語科の授業分析をさせていただけないだろうか…」との思いを募らせていったようであった。

それから約半年。2024年1月、津金澤は渾身の力を振り絞って書き上げた卒業論文を提出した。以下は、津金澤が書き上げた卒論のうち、川崎小の国語科授業分析を扱っている部分の抜粋である。（ただし、読みやすさや文意の通りやすさを考慮し、本人の意図をゆがめない程度に浅野が加筆・修正を施し、全文を改稿している。）

1. 授業の概要

まず、授業の概要を示す。

単元のはじめに教材文を通読した後、物語の設定を確認し、子ども同士が感想を伝え合った。これを通して個人による読みの違いが明らかになり、その相違を活かして「ごんと兵十は通じ合ったのか」が学習課題として設定された。子どもたちは、課題に対する自分の考えを持てるよう、

以下のような「目をつけるポイント」をもとに本文を読み、調べる活動を行った。

- | | | | | | | |
|-----------|-----------------|-----|-----|-----|-------|---------|
| ・あらすじ、出来事 | ・設定(いつ、どこで、だれが) | ・題名 | | | | |
| ・登場人物 | ・言葉 | ・行動 | ・場面 | ・様子 | ・情景描写 | ・キーアイテム |

こうした調べ学習をへて、子どもたちは学習課題に対する自分なりの考えを既に持っている状態である。本時では、各自の考えを伝え合い、互いの考えを理解し合う中で、本文を丁寧に読み深め、登場人物の気持ちの変化や性格、情景などについて、場面の移り変わりや照らし合わせながら具体的に想像することをねらっている。したがって、本時の目標は、＜思考力・判断力・表現力等＞のC(1)のエである。

本時の授業の大きな流れは以下の通りである。

話し合いの前に、ミニ黒板を活用し、ごんと兵十は「通じあった」のか、「通じ合っていない」のかをヒストグラムに表し、子どもたちは自分の考えに近い場所にネームプレートを貼った。その後、発表の練習時間をとった後で、学級全体での話し合いに入った。相互指名とハンドサインによって、子どもが次々に発言していった。教師は、子どもの考えを聞きながら、兵十とごんのそれぞれの行動や気持ちを左右に分けながら板書していく。途中、たびたび子どもの発表の流れを止め、問い返し、発表した子どもの考えを丁寧に理解し、共有を図っていく。それを踏まえ、子どもたちはまた考えたことを発表していった。最後に、ヒストグラムを見直し、話し合いを終えての自分の考えに近い場所にネームプレートを貼りかえる。そして、課題に対する最終的な自分の考えや、印象的だった友達の意見などを振り返り、ノートに記入した。
--

2. 授業実践の分析

1. 学習課題の設定について

まず、視点1をもとに、K小学校の学習課題の設定について分析していく。

視点1：国語科の問題解決において、子どもの問題意識や学習意欲、意見の構成(授業の展開)に効果的な学習課題をどのように設定するのか。

この授業の学習課題は「ごんと兵十の気持ちは通じ合ったのか」である。この課題の持つよさについて3点に整理して考察する。

1点目は、子どもの問いを学習課題として設定したことである。この課題の設定について授業者にうかがったところ、以下のように説明してくれた。

登場人物、場面などの設定をみんなで確認をして、読んだ感想どうだったか、みんなに聞いた。感想を交流する中で、短冊に書いてあるような、主に二つの子どもたちの問いが出てきた。一つは「ごんぎつねは悲しいのか自業自得なのか。」、もう一つは、「ごんと兵十の気持ちが伝わってよかった」と言う子どもと、それに対して「いや、伝わってないよ。」と言う子どもがいて、どっちなんだろうねと。それがみんなの最後のゴールになるといいねと伝えて、単元を貫く課題とした。

加えて、本時までの単元構成についても以下のように説明してくれた。

この2つの課題はどうしたら解決するだろうかと問い、子どもたちが、「こういうこと調べていたら解決する」とさまざまに挙げたので、4時間くらい調べ学習の時間を与え、調べ方、まとめ方、挙げられた方法の全てを調べるか、一部にするかなどは各自で選択させて行なった。その時間を通して、自分なりに答えを出してから、話し合いの時間に挑めるよう設定した。

最初にこの物語にふれたとき、子どもたちから立ち上がった「ごんの気持ちは兵十に伝わったのか」という問いを教師が受け止め、これを活かして「ごんと兵十は通じ合ったのか」という単元を貫く課題を設定した。子どもたちは自分の問いが学習課題になることで、授業が一気に自分事となっただろう。「この問題を解決したい」という意欲を持って本時までの調べ活動に取り組んできただろう。このような課題設定が本時における問題解決の土台となっている。

2点目は、この課題が教材の最大の「空所」、言い換えれば「読みどころ」と重なっていることである。西田(2020)は、「ごんぎつね」における最大の空所は、ごんのうなずきであると述べている¹⁾。撃たれた後、ごんはどんな気持ちで、どんな表情でうなずいたのか。5場面まではごんの言動や行動が本文にはっきり描かれていたのに、ここでは「ごんは、ぐったりと目をつむったまま、うなずきました」とあるのみで、たやすく読み取ることはできない。この場面でのごんの気持ちを読み取るには、前場面までのごんの償いの行為や、兵十がごんの行為に気づいていないことに対する「つりあわないなあ」という言葉、そして、最終場面でごんの行為に気づいた兵十の驚きなどを表す叙述を丁寧に読み取らなければならない。これによって「通じ合った」「通じ合っていない」だけでなく、より深い答えを探る可能性も残されている。実際の授業でも、次のような本文の叙述を根拠とした発言が出た。

C2「3場面ですぐうなずきをしていて、うなぎを逃していたけれど、(兵十は)何も知らずにごんを殺してしまって、栗が固めて置いてあるのが目につきましたと書いてあって、ごんはぐったりと目をつむってうなずきましたと書いてあるから、そこで兵十とごんは通じ合ったかなと思います。」
C3「3場面までですぐうなずきをしていて、償いをしていたけれど、償いを知らずに兵十はごんを殺してしまって、火縄銃で打った時に、土間に栗が固めてあるのが目につきました、ごんはぐったりと目をつむったまもうなずきましたと書いてあるから、その時に兵十とごんは通じ合ったのかなって思います。」

「空所」は、子どもも大人も同じように気になる部分である。ここが学習課題となることで、子どもの「気になる」「わかりたい」に即して学習を進めていくことができる。

2. 国語力に導く発問について

次に、視点2をもとに、この授業における、子どもたちを国語力に導く教師の発問について分析していく。

視点2：国語科の問題解決の授業において、どのような場面でどのような発問をすることが、子どもにどういった効果を与え、国語の力を育成することに寄与するのか。

「ごんと兵十は通じ合ったのか」という課題についての話し合いが始まると、「通じ合った」とい

う立場、「通じ合っていない」という立場、それぞれについて子どもたちから以下のような発言があった。

まず、「通じ合った」という意見を以下に記す。

C3「(通じ合ったという意見に)付け足しです。3場面までいたずらをしていて、償いをしていたけれど、償いを知らずに兵十はごんを殺してしまって、火縄銃で撃った時に、土間に栗が固めてあるのが目につきました、ごんはぐったりと目をつむったままうなずきましたと書いてあるから、その時に兵十とごんは通じ合ったのかなって思います。」

C5「ぼくはちょっと通じ合ったと思って、理由は、5場面までは通じ合っていないんですけど、最後にごんが兵十に打たれるじゃないですか。もし、兵十がごんのことを何も思ってなかったら、このままごんの死体を処理したり、あんまりごんのことを気にしていないだろうけど、ごん、お前だったのかと言っていて、栗が固めて置いてあることを兵十は知っていたから、だから最後、ごん、おまいだったのかって言うのは、栗とかを置いていた意味もなんとなくわかるのかなって思ったから、少し通じ合ったなと思う。」

C6「僕は通じ合ったと思います。2場面で通じ合ったと思います。理由は、兵十がごんを撃った後、栗が固めて置いてあることが目にうつった時に兵十はびっくりしてごんに目を落としました…うなずきました。で、兵十は火縄銃をぱたりと取り落としましたと書いてあるんですけど、もし通じ合っていなければ、うなぎを盗んだこととかを許さなかったら、火縄銃を落とさないで、一人ぼっちの家にくりや松茸をくれたんだと思って落としたんだと思います。それで、もしそれだったら、ごんは5場面で、3場面で、一人ぼっちの兵十かと言っていた、ごんの気持ちは兵十に伝わったと思います。」

C7「通じ合わなかったと思っていたけれど、みんなの意見を聞いて意見が変わって、僕は少し通じ合ったと思います。その理由は、C5さんとかも言っていた通りに、通じ合っていなかったら、ごん、おまいだったのかとかのそういう言葉を言わないと思う。もし通じ合っていなかったら、そのまま火縄銃を落とさずにいると思うので、少し通じ合ったと思います。」

これらに対して、「通じ合っていない」という発言を以下に記す。

C1「ごんと兵十は通じ合っていないと思いました。最後の、6場面のところまで通じ合っていなかったから。」

C4「C3さんに質問で、最後の方のごんを撃った時に兵十はわかったってことは、その前までの話、ごんぎつねの話全部で通じ合っていなかったから、5場面とか、だから通じ合っていないんじゃないんですか。」

C3「C4さんは5場面まで通じ合っていなかったから、通じ合っていない？」

C4「そう、最後に殺した後に気づいたから。」

これらの子どもたちは全員が本文の叙述を根拠として発言できている。C3以外は根拠だけではなく、なぜ「通じ合った」と考えたかを理由まで説明できている。根拠された叙述は主に4箇所あり、兵十が「栗を見つけた」こと、「火縄銃をぱたりと取り落とした」こと、「ごん、おまいだっ

たのか」という兵十の言葉、そして、兵十の言葉に対するごんの「ぐったりと目をつむったままうなずきました」という行動である。C3は、兵十が栗を見つけたことと、ごんがうなずいたことをあげ、「通じ合った」と説明している。一方でC5、C6、C7は、兵十の気持ちについて、本文から兵十の行動を読み取り、「兵十はごんの気持ちに気づいたのか」を明らかにしようとしており、兵十の気持ちに注目して読み取りを深めている。

これに対して、C1とC4は「通じ合っていない」と述べている。この2人について、授業者は、「兵十とごんのすれ違う場面が物語全体を通して多くあり、最後の最後まで兵十がごんの気持ちに気づかないことから、通じ合っていないと考えたのでは」と話していた。また、C4は、殺してしまった後に気がついたから、通じ合っていない、つまり手遅れだったと考えていることがわかる。

①学級全体を国語科の指導事項に導く教師の発問

ここから課題に迫っていくために必要となるのは、国語科の指導事項である「エ 精査・解釈」である。「精査・解釈」とは、「文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することであり、4年生では、「登場人物の気持ちの変化や性格、情景を具体的に想像」することである。

これに向け、教師は前述したような子どもの発言の後、以下のように問いかけた。

T「ちょっと一旦いいですか。」

「兵十の行動について、C5さん、C6さん、C7さんがお話ししてくれたんだけど、火縄銃を落としたことから、なんかそういうものがわかるの？」

兵十が火縄銃を落としたことに注目している子どもたちに対して教師がこのように問い返すと、子どもたちは、「ばたりと」という言葉にこだわり、ただ落としたり置いたりしたわけではないと主張した。そこで、教師は以下のように問いかけた。

T「じゃあ、ばたりと取り落とすってどんな感じなの？」

そして、このときの兵十の行動を前に出て再現するように促した。すると、何人かが手をあげ、兵十になりきって火縄銃を落とす仕草をおこなった。それを見ていた子どもたちも「そんなに放り投げてないでしょ」「うまい！そんな感じ」と言い合いながら、それぞれ頭の中で兵十の行動を想像している様子であった。

そして、教室に納得した雰囲気生まれたところで、さらに教師は、以下のように問いかけた。

T「ってことはC9さん、どんな気持ちで落としたの？」

兵十の仕草を再現する活動の直後に、教師はそこに人物のどんな気持ちが表れているかを問うている。

また、これとよく似た授業場面として、次のようなものもあった。

C8「ごんはぐったり目をつむったまもうなずいたってことは、謝ったりとかしてる感じ？」

T「あ、そうなの。ぐったりと目をつむったまもうなずける人いる？」

T「じゃあ、ぐったりと目をつむったままうなづく。」
C8(教師の言葉に合わせてゆっくりと頷く)
T「C8さんがやってくれたけど、こんな感じ？」
C「ぐったりとだからゆっくり。死にそんな感じだからゆっくり。」
T「じゃあ、ごんは打たれて命が無くなりそうな状態なんだけど、うんってうなずいたの？」
T「で、それをC8は謝っているんじゃないかと。」
C「謝ってはないと思う。」
T「謝ってはいない。じゃあどんな気持ち？」
C「死にそう。」「答えてる。」「そうだよ。」「わかってほしかった。」

このような、兵十の行動を再現させて気持ちを想像させる発問について、教師は授業後以下のように説明してくれた。

T「兵十の行動といういいところに目をつけていた。しかし、全体の理解がいまいちかなと。(中略)しっかり気づいて欲しくて、ぱたりと取り落とすがどういう状況なのか。「ごんがうなずいた」というのがこういう状況なんだとわかってくれば、やっぱり気持ちが通じ合った瞬間ってここなのかなって分かってくれるのかなと思っていた。」

このことから、子どもから兵十の行動を根拠にした意見が出てきたことを契機に、教師はいったん話し合いの流れを止め、一部の子どもたちが想像していることを全体に共有するという目的をもって発問していたことが分かる。そのために、本文に描かれている兵十の行動を動作化することを求め、可視化している。その結果、もともと兵十が「ぱたりと火縄銃を落とした」ことに目をつけていた子どもだけでなく、教室全体で兵十の姿を想像し共有することができた。こうして教師は、4年生の「精査・解釈」の内容である「登場人物の気持ちの変化」の指導目標が達成されるよう導いていった。

②視野を広げて気づきを吟味させるための教師の発問

場面を超えて叙述を読み取り、そこから根拠を見つけることで、さらに深く読むことができるようになる。ここまでの流れをうけて、話題の中心が兵十の行動からごんの気持ちに切り替わっていく。ある子どもが次のように発言した。

C11「僕は、ごんが2場面からは、おっかあが死んだ後にごんが一人ぼっちな兵十かって言ったとき、ごんは兵十の気持ちがわかっていたけど、兵十はわかっていなかったところから、半分くらい(通じ合った)だと思います。」

ここまでの話し合いでは、6場面での、兵十が「栗を見つけた」こと、「火縄銃をぱたりと取り落としたりしたこと」、「ごん、おまいだったのか」という兵十の言葉とそれに対する「ぐったりと目をつむったままうなずきました」というごんの行動の4箇所を叙述を根拠として、子どもたちが考えを出し合っていた。しかし、C11は、6場面よりも前の場面に目を向けた。このC11の発言を受け、教師は以下のように問いかけた。

T「じゃあ一旦いいですか。今みんなは6場面の話を中心にしてきて、（兵十が栗を見つけたこと、ごんが兵十の問いかけに対してうなずいたことに二つが対立的に板書されている部分を指し、）ここが通じ合ったかあってないかみたい。C11さんは今、その前の場面の話もしているんだよね。一人ぼっちの兵十かって言ってから、どんなことを始めたのごんは。」

子どもたちは、「兵十かわいそうだなって」「栗をあげたり、松茸あげたり」などと、ごんのした「償い」について、並列的に答えた。教師は、「償い」の意味を再確認しながら、以下のように展開していった。

T「償いでこういうもの渡してったんだよね。これに兵十は？」

C「気が付かなかった。」

T「兵十は気づいてないんだよね。」「ごんの償いしている気持ちって、ずっとおんなじ気持ちなの？あー悪いことしちゃった。悪いことしちゃった。って。」

これに対して、子どもたちは少し考え「なんとなく変わってないと思う」という発言が聞こえてきた。すると教師は、続けて以下のように発言した。

T「変わってない？イワシを渡した。栗を渡した。栗や松茸を渡した。」

ごんのした「償い」を順に並べて伝えると、1人の子どもが「変わっている」とつぶやいた。そう思う理由を教師が問い返すと、以下のように話した。

C12「イワシは盗めばすぐ手に入るけれど、栗や松茸は山で探してこないと取れないから。あと、今では高級食材と言われてるから、ごんの申し訳ないという気持ちが深くなっている。」

また、C12に続いて、2人が以下のように発言した。

C13「次の日も、その次の日も、ごんは栗ばかりでなく、松茸も2、3本持って行きました。と書いてあるじゃないですか。ごんが兵十のことを考えて、栗だけじゃなく、兵十はきのこが好きとか、そうやって考えて取ってきたんじゃないかと思う。」

C14「変わっていった理由は、最初、イワシをあげた次の日に、兵十はお店の人に盗んだと思われてやられちゃって、その次の日からは、またイワシあげたらまた勘違いされるから、栗をあげて、毎日栗あげてたら今度つまらなくなるから、松茸も持ってくようになった。」

ここまでの子どもの発言を踏まえ、学級全体に対し、再度、次のように教師は問いかけた。

T「ああ、じゃあ、C12、C13、C14さんの話からすると、ごんが兵十に対して申し訳ないなって思っている気持ちって、どうなっているって言えそう？」

すると、子どもたちからは「確かに、高くなってるかも」「強くなってる」「同じひとりぼっちの気持ちがわかる」と、ごんの気持ちの変化に気づいていく言葉が続いた。

ここまで、子どもたちは課題を解決するために6場面に注目してきた。しかし、この場面でのごんの気持ちを考えようとする、6場面でのごんの様子だけではなく、それ以前のごんの視点で展開してきた場面に立ち返り、そこからの気持ちの変化を考えることが必要になる。それに気づかせることを意図し、教師は「ずっと同じ気持ちなの？」と発問している。これに対し「なん

となく変わってない」という子どものつぶやきを聞き取り、子どもの意見に反する叙述を暗に示しながら、「本当にそうかな？」と問い返している。こうして、「変わっているのかも」と感じ始めていた子どもの発言を引き出した。このように、場面をこえて読みをつなぐことで、子どもたちはより深く想像することができるようになっている。

③新しい見方・考え方について共有するための教師の発問

「ごんぎつね」では、今までの教材の中で初めて「情景描写」が用いられている。教師としては、これに注目させ、指導し、今後の学習で活用できるようにしていきたいという思いを持ってしまう。そのような新しい文章の見方である情景描写を指導する場面を以下に示す。

ここまで、兵十とごんの気持ちの変化の過程を確認したことで、6 場面が重要な場面であるとわかってきたことを伝えた後、教師は以下のように切り出した。

T「6 場面で、兵十の気持ちがわかるところもう一個ない？」

子どもたちは少し考えた後、「青い煙が、まだ筒口から細く出ていました」の部分を挙げた。続いて教師が、以下のように問う。

T「ああ、それってどんなことがわかるの。青い煙って。」

しかし、情景描写を読み取ることに慣れていない子どもたちは、戸惑いを見せる。それに対し、教師は、子どもの表情を観察し、適宜待ちながら、以下のような発問を順次行なっていった。

T「煙って青いの？」

C「悲しい気持ちだから。」

T「どこで悲しい気持ちがわかるの？」

C「青い煙。」 C15「通じ合ったから。」

教師はこの C15 に発言を促すと、C15 に続けて C16 も以下のように発言した。

C15「いいます。青い煙は、悲しいとか(の意味がある)、最後は通じあったから、お前だったのかっていう気持ちで、青い煙なんだと思います。」

C16「通じ合ったから。最後はごんと気持ちが通じ合ったから、悲しくて、青い煙が出た。」

教師は全体に、2 人の言わんとすることが理解できたかの確認をしながら、次のように展開していった。

T「ここ(ごんが撃たれてしまった場面)で気持ちが通じ合ったから、最後が悲しいんじゃないの？っていうのが C15 さんの意見なんだよね。もし悲しくなかったら、煙の色は何色？」

C「白。」「灰色。」

T「白、普通。だからこれで表してるんじゃないの？って言ってる。」

新しい見方を指導するときには、子どもの反応も少ない。そうになると、教師も一方的に話をし、指導してしまいたくなる。しかし、教師は子どもの表情を確認しながら、子どもの言葉を待ちつつ、少しずつ本質に迫っていく発問をしていくことで、子どもの思考を促している。また、ねらっていた発言が出たからといって、それが教師の思う正解であるように対応したり、教師の

言葉に変換して指導に利用するのではなく、あくまで、子どもの言葉をそのまま用い、「～というのが〇〇さんの考えなんだね」と、子どもの発言であることを尊重するように全体に伝えている。このことが、この教室のどんな意見でも発言しやすい雰囲気につながっているように感じられた。

3. 分析のまとめ

分析の結果と考察を以下にまとめる。

まず、学習課題の設定についての分析から、子どもの問いであればどんな課題でも良いわけではなく、物語の「空所」に目をつけて課題の設定を試みることで、教師も子どもとともに答えを求めていくことができ、ともに創り上げていく授業を実現することができることが分かった。

次に、国語の力の育成に導く発問についての分析結果である。この授業から子どもたちを国語力に導く効果的な発問を取り出すと、以下のように整理することができる。

まず①「**学級全体を指導事項に導く教師の発問**」である。子どもから国語の指導事項につながる発言が出てきた時に、それをじっくり学級全体で共有、再確認するために、立ち止まるような発問を用いていた。本時であれば、4年の「エ精査・解釈」の内容である「登場人物の気持ちの変化」の指導を見据えて、登場人物の行動を実際に再現するように促し、子どもたちがより具体的に想像し、想像したことを共有できるようにしていた。この発問により、もともとその場面に着目していた子どもだけでなく、学級全体から「もっとがっかりした感じだよ」「再現うまい」という言葉が聞かれるようになった。こうすることで、叙述からより具体的な姿を想像する読みにつながっている。

次に、②「**視野を広げて気づきを吟味させるための教師の発問**」である。子どもの考えを聞く中で、もう少し広く文章を見渡してほしい、具体的な根拠を意識して考えさせたいというときに、教師は場面をこえて叙述をたどることを促す発問を行った。こうすることで、子どもは以前の回で扱った場面の本文に触れ直し、自らの考えを再構成することができた。

また、問いに対する子どもの見方を変えさせたいときにも、「違う」とぼっさり切り捨てたり、焦って問いを修正しようとしたりしてしまうと、途端に子どもは、教師の中にある正解を探らなければと思うようになる。そうではなく、教師が素朴な疑問として「本当にそうなのかな」と暗に問い返しを行なうことで、子どもの気づきを促し、別の見方からの発言を引き出すことで学級全体をより深い思考に導くことができるとわかった。

さらに、③「**新しい見方・考え方について共有するための教師の発問**」である。その授業で初めて用いられる教科の見方や考え方がある場合、教師としては、そこに意図的に注目させ、明示的に指導し、今後の学習での活用につなげていきたいという思いを持つだろう。しかし、そのような場合にも、教師の意図を前面に出しすぎて、子どもの気づきを教師の都合の良い言葉に変換し、子どもの言葉や考えをないがしろにする指導にならないよう十分配慮する必要がある。本授業では、子どもの表情を確認しながら、考える手がかりとなり得る発問をつなげていくことで、

子どもの発言を促していた。また、教師がねらっていた子どもの発言が出たら、待ってましたとばかりに、それが正解であるように反応したり、教師の言葉に変換して指導に利用するのではなく、あくまで、子どもの言葉をそのまま用いて「～というのが〇〇さんの考えなんだね」と、子どもの発言を大切に全体に問い返していた。こうした教師と子どもとのやりとりの積み重ねが、この教室の持つ、どんな意見でも発言できる雰囲気につながっていると考える。この学級の子どもたちは、教師の指導や他の子どもの発言を「待つ」というよりも、常に自ら思考し自分の考えを再構築していこうという意識で全員が授業に参加しているという印象を受けた。

おわりに

以上が、津金澤の卒論の中で川崎小の授業を分析した部分の抜粋である。

国語の授業の中で「自ら課題を見つけ、各教科の『見方・考え方』や生活経験、価値観などをもとにしながら多面的な、多角的な思考方法で、よりよい判断をしながら自立的に解決する」子どもの姿をよく捉えている。教師の発問に注目することで、自立的に学ぶ子どもを支える教師の姿も具体的に描き出している。こうした子どもの姿を実現するため、「受容と共感に包まれた安心してのびのびと過ごせる学級」と「全員参加・全員理解の授業実現」を図ることを学校課題として、10年以上も授業研究の取組を積み重ねてきた川崎小学校から、私たちも学び続けたい。

ⁱ 松本修・西田太郎『小学校国語科「問い」づくりと読みの交流の学習デザイン：物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』明治図書、2020年、105頁