

吉原北中学校訪問実習レポート：
提案授業に関する一考察

メタデータ	言語: ja 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2013-04-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村山, 功, 矢崎, 満夫, 益川, 弘如, 品川, 秀一, 高須, 祥郎, 相澤, 秀篤, 神田, 憲興, 黒柳, 友義, 後藤, 聡, 山崎, 健史, 木下, 久一, 堀, 友美, 近田, 絢子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7309

吉原北中学校 訪問実習レポート
～提案授業に関する一考察～

静岡大学教職大学院 ◎教授 村山 功 ◎准教授 矢崎満夫・益川弘如
○院生 品川秀一 高須祥郎 相澤秀篤 神田憲興
黒柳友義 後藤 聡 山崎健史 木下久一
堀 友美 近田絢子

1 授業の概要

- (1) 授業日 6月8日(水) 第5校時
- (2) 授業者 川崎教諭
- (3) 科目 国語科
- (4) 学級 1年
- (5) 教材名 文章名人 書くプロセス3 表現を工夫して 「生き生きとした文章」
- (6) つけたい力(B書くこと)ウ 伝えたい事実や事柄について、根拠を明確にして書くこと。
- (7) 学習計画
 - ① 自然教室のカレー作りの体験を元に、三人称で文章を書く。(先月)
 - ② 描写や会話を入れた文章を書き、読み手に生き生きと伝える。(本時)
- (8) 教科における「言語活動」
 - ① 表現活動を重点的に行う。(話す・聴く態度の育成)
 - ② 授業の振り返り(記述)をする
- (9) 本時の目標
感想文や作文等、文章を書く上で、一番の山場となる自分の思いを、楽しかった、苦しかった、うれしかった、びっくりした等の言葉一つで表現しがちな生徒が、2例の作文の比較をし、よりよい文章の書き方を考察したり、あえて直接表現をせずに作文練習をしたりすることによって、直接表現に頼らず、多くの言葉を使って文章表現するほうが、より一層表現が深まり、読み手に思いが伝わることに気づく(描写の効果を実感する)。

2 教師の手立てからの分析(「つながりのある学習活動」を実現するための手立ては有効であったか)

(1)「研修テーマを受けての提案授業」という視点

①生徒同士が関わりあう授業形態ができています。

教室のなかでの座席配置がコの字であった。グループ学習やペア学習、あるいは全体での学び合いにおいても、学習活動との整合性があり、本時の学びに効果的であった。また、生徒たちは、この学習形態に習熟していることがうかがわれた。

②授業の中に「意見の連続性」を引き出す、これまでの指導が感じられること。

AとBの文章を比較する中で、子どもたちの発言が相互指名によって、のべ11人の意見がほぼ連続的につながっていることから見ても、重点テーマの「つながりのある授業」が実現していたと考えられる。川崎教諭は、小学校の学びの成果であることを強調されていたが、それだけではなく、複数の小学校から入学してきた1年生が、小中のギャップを超えて、中学生の学習集団として確かな姿を見せている。これは、学年職員・学級担任の指

導の成果であると同時に、川崎教諭のこれまでの数か月間の国語科教室での指導で育ってきている姿であるだろう。

③「聴いて訊いてかわり合う」姿の指導が感じられること。

「感動という言葉を使わずに感動を表す」という言葉の意味を考える場面では、級友の発言をよく聴き、自分の文脈に位置付けた発言が続いた。その発言を聴く周囲の生徒たちも、発言者の方を向き、うなずきながら聴く姿が多く見られた。また、Aの文章の方がよいというCさんに意見を求めたDさんの姿は、まさにこの研修における「訊く」姿であるといってよいであろう。この発言によって、授業は一層深まった。川崎教諭が的確なタイミングで、両者の意見を交通整理し、後半部の課題である「感動という言葉を使わずに感動を表す」ことに展開した。

(2)「生徒の実態を把握し、それを授業の構想に『つなぐ』という視点

①直接的な表現を多用する生徒の実態を的確にとらえていたこと。

授業の途中で紹介されたDさんの作文に代表されるように、直接的な表現を多用する生徒の実態があることがうかがわれる。これは、多くの国語教諭が表現指導の中で悩んでいる課題の一つである。「感動という言葉を使わずに感動を表す」という言葉の意味を話し合った後、Dさんの作文を紹介したときに、「とても喜んだ」という表現で、「あ、そこっ！」という生徒たちの実感のこもった反応があった。まさに「学びが成立した」瞬間であった。

②学びが具体的で、「実生活」とつながっていたこと。

過日、全員が書いた作文の中から、生き生きと描かれた文が紹介され、その中に確かに「惜しい」と感じられる直接的な表現があることに気づいた生徒たちは、初めて「私たちが直接的な表現を多用している」という課題を実感し、同時にそこに「改善の余地がある」ことを実感した。「どの作文を選ぶか」「どの表現を取り出して提示するか」によって、その効果は全く違う。ここに、生徒作品を的確に評価し教材化する川崎教諭の授業力があるだろう。

(3)「新学習指導要領のポイントである『言語活動の充実』・『活用』という視点

①本時における言語活動が「実生活」と結びついていること。

各教科で強調されている「言語活動の充実」はあくまでも方法であり目標ではない。具体的な実生活をイメージしながら、そこで行われる言語活動がどのようなものなのかを、子どもたちがイメージできる授業づくりが求められるだろう。

本時においては、「AとBの二つの文章を比較し、表現の効果について話し合うこと」が言語活動であると考えられる。このことは、自分たちの書いた作文とつながっており、「実生活」と結びついた言語活動になっていた。

②表現活動に継続的に取り組んでいること。

「帯レッスン」という、「コーチング」の考えを取り入れた週一回のレッスンを取り入れていた。生徒間のかかわりを深め、学習集団としての力を高める効果が、期待できるだろう。相手の顔を見て傾聴したり、相手の伝えたいことをメモしたり、自分にとって必要な情報をメモしたりと、今後さらに様々な言語活動の工夫ができそうである。

3 吉原北中1年5組の子どもたちは「聴いて 訊いて かかわり合」っていたか

(1) 学びが深まり、研修テーマが具現化された姿

ア 自分なりの「例え」を使って話す姿

例えるということは、内容を理解して、自分の中にイメージができており、それを他者に伝えたい、共有できるか試したいという思いをもったときに表出するのではないだろうか。自分なりの例えを聴いてほしい、よくわからなければ訊いてほしいという、かかわり合いの芽が、例えて話す生徒の姿から見られるように思われる。1班では、カレーの例えから対話がつながる。

Eさん「何か、カレーで具が抜けたって感じ」

Fさん「ただ、ルーしかないみたいな」

Eさん「そう、ルーしかないみたいな。味の無いカレーですって感じ」

Gくん「Bは調味料も入っている感じ」

Eさん「調味料も入っているし、具材も入っている」

Gくん「カレーのルーもない、具材もないみたいな感じ」

カレーをイメージすることで見事に A と B の文章の違いについての認識が共有されていく。「かかわり合い」「つながり」が、本時の内容に即して現れた代表的な場面ではないだろうか。

イ グループにおける話し合いのキーパーソンが存在

各班の観察から、話し合いを主導する、または深める発言をする「キーパーソン」の存在が認められる。授業者のなげかける「問い」が浸みて、他者とともに語ろうという姿が体現されている。また、グループ内での話し合いではあまり発言がなく、もっぱらキーパーソンの発言を「聴く」立場であった子も、作文では、自己の作文に満足し授業の達成感を得ているという観察報告から、キーパーソンがグループメンバーに描写のよさを気づかせる上でよい影響を与えているだろうと考えられる。

中でも、Cさんは興味深い動きを見せる。はじめの問いでは彼自身 B の文がよいと言っているのに、全体の挙手の傾向を見て、あえて A の立場をとる。そこから C さんのグループでは、C さんへの「訊く」動きが盛り上がる。

Cさん「分かりやすかったから」

Hさん「そうなんだ」

Cさん「なんかあっちはねえ、詳しくすぎてねえ」

Hさん「詳しいからいいじゃん」

Cさん「ああ、そうだね」

Iさん「じゃあ、お前さあ、遊びの約束の時にさ、“明日、明日遊ぼって”言われて、どこに何時に行けばいいのか分かるのか」

Cさん「分かる」

Iさん「分かる?!」

Cさん「いや、訊く」

周囲 「あはははは」

対話はもうしばらく続き、Cさんは「なんか全員で俺に反対だなあ」と述べる。全体での

意見交換でも、B を推す発言が8回続いたあと、9人目のJさんが「Aの方が読みやすいって言ったCさんはどう思いますか」と「訊いて」いる。Cさんは「訊かれてかかわり合う」ことのおもしろさが浸みているように見える。

ウ 一見動きが鈍い子も…

グループ活動では積極的な発言が見られなかったものの、後半の「書く活動（作文）」では、それまでの話し合いが生き、熱心に書き、本時の取り組みに達成感・満足感を抱いている子どもの姿が報告されている。全員が全員「聴いて 訊いて かかわり合う」を目に見え形形で実現させていたかという点、個々に見れば決してそうではないが、そんな子たちでも本時の学習には確かに「参加」していたと言える。キーパーソンを中心とする話し合いをもつばら「聴く」立場でいることで、その子の中にも描写のよさが浸みていったと考えられる。それが、グループでは潜伏していたものの、全体の意見交換のときに自分の意見を発言したJさんのあらわれや、作文のよさ、作文への満足度につながったと言えるかもしれない。

このような姿が見られた背景には、ひとつに、授業者の課題（問い）の立て方が、子どもたちにとって、自然なステップで深まっていくようなかたちになっていることが挙げられる。だから、例えを駆使しながら語り合う姿、グループの会話をリードするキーパーソンの姿などが見られたのではないかと思われる。この問いの仕掛けによって、はじめの段階で「感動を使わずに感動を書く」という本時のタイトルに「？」と思っていた子どもたちが、授業の中で、「あ～そういうことか」と、次第にタイトルの意味に気づいていく。このあたりの授業の「立体感」も、授業者のうまさだと感じる。

一方、子どもたちにとって本時の学習は、「まったく新しいことを使う学習ではない」ものであったという点にも着目したい。「うれしかったことを『うれしい』、楽しかったことを『楽しい』で済ませてしまいがちな生徒」が、一言の直接表現で片付けていない文章のよさを再発見し、自身のものにするというのが本時の目標であり、「既習知識の再構築による新しい世界の発見」がこの授業のめざすところになっている。子どもたちが国語を学ぶというのはどういうことなのか、授業者の教科観、学び観があらわれている部分のように感じられる。

(2) 課題として見えたところ

子どもたちのあらわれから見えた課題としては、「『訊く』についてはまだまだ不足していた」ことが挙げられる。時間の保障があれば、まずは個人のしっかりした考えをもつことができ、他者の考えと比較し、違う部分を「訊く」姿がより見られたかもしれない。また、本時の問いは、対立する考えを生むような問いではなく、「訊く」場面が生まれづらかったとも言える。したがって、「訊く」がもっと巻き起こるのは、本時ではなく、対立する考えが出る課題、多様な考えが出る課題、訊きたくなるような子どもたちの意見が数多く出るような課題をなげかけたときだろう。そういう課題のある授業を単元や教材の中に意図的、組織的に組み込んでいくことが大切になると思われる。

また、自分の考えを表明する、発信するという点も、課題として見える。これも、組織的、継続的な取り組みを通して子どもたちに育まれるものであろう。