

図書館利用学習のための入門授業 (2)

—— 総合的学習「ゴッホのひまわり」授業の構想と実践 ——

栗原 昭徳・竹下 真生*

The First Lesson to Learn Using the School Library (2)

—— Planning and Practice Integrated Lessons

“Let’s Research about Gogh’s Sunflowers in School Library” ——

KUWAHARA Akinori and TAKESHITA Maki

(Received July 25, 2005)

キーワード：総合学習・図書館利用学習・調べ学習・ゴッホ

本論文は、山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要第19号所収の栗原昭徳論文「図書館利用学習のための入門授業 (1) — 総合的学習「ゴッホのひまわり」授業の構想と実践 —」に続く論文である。上記論文の章立ては、

- 「1. はじめに
2. 授業の構想と資料の収集
3. 総合的学習における図書館利用学習の入門授業の典型として
4. 授業の大よその流れ
5. 教材および参考資料
6. 最終的な指導案の作成
7. 第2日目の指導案
8. 子どもたちのノートから
9. 第1回授業の前に図書室で見つけた資料」である。

上記の内容を承けて、本論は実際の授業場面 (第1日目) の分析と検討が中心となる。

10. 授業の記録と教授学的考察

授業を考察するときの主要な視点は、以下の三つである。

a-1 時間ごとに変化発展する「学習内容」

教科の授業の中で、「学習内容」を指導しない教師は一人もいないといってよい。授業を実践した結果として、子どもたちが学習内容を習得していないならば、その授業の値打ちはまったく無いといっても過言ではない。第一に教師は「学習内容」を指導の対象として位置付けなければならないのである。

*山口大学大学院教育学研究科修士課程

小学校の教師は、1年間で782時間（第1学年）から945時間（高学年）の授業を実施するが、それぞれの教科の各時間の中で扱われる「学習内容」は1時間ごとに全部違うと考えなくてはならない。同じ単元の同じ内容が、同じ学級の子どもに対して、同じレベルで繰り返されることは決して無いのである。一つの学級の子どもたちにとって、各時間の「学習内容」は1時間ごとに全部違うのである。一人の教師は、小学校で言えば、1年間で782通りから945通りの学習内容を指導していることになるのである。

bーその教科・領域に独自の「学習方法」

ここでいう教科とは、小学校でいえば、国語・算数などの9教科を指す。また、領域とは各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間の4つを指す。

例えば、5年生国語教材「大造じいさんとガン」を例にとって学習方法の説明を試みる。

まず、「登場人物」という言葉について考えてみよう。「ガンは動物だから言葉を使うことはない。だから、登場人物ではない」と子どもたちが発言したら、教師はどう説明すればよいであろうか。あるいは、「人間（大造じいさん）と動物（ガン）が話し合うわけがない」と子どもが言ったらどう対応すればよいだろうか。こういう素朴な子どもの疑問に対しては、「物語の中では、人と同じように言葉を使ったり、考えたり、何かをしたりするのを人物というのだよ」と説明するのである。この「登場人物」という概念は文芸教材に独特の概念である。これが理解できないと、物語を読むことができないのである。

文芸作品は、登場人物の視点を踏まえて、ある方向から見て書かれている。大造じいさんの「内の目」から周囲の物事を見ている場面では、読み手は大造じいさんの気持ちを共感できる。しかし、大造じいさんの「外の目」から見られている場面では、残雪（ガン）の見かけの様子はよくわかるものの、残雪の気持ちまでにはうかがい知ることができない。このように、「内の目」や「外の目」という言い方も文芸教材に独特の概念であり、文芸教材に独特の勉強の仕方でもある。

さらに、国語の文芸教材においては、まず学習の「だんどり」をして、教師が「読み聞かせ」をし、感想文を書く。さらに各場面ごとに詳しく「確かめ読み」をする。最後には「まとめ読み」をする。これは、文芸教材に独自の指導過程である。（注1）この一連の学習過程は国語科の文芸教材独特のものである。そして、子どもが自主的に学習できる学級には、そういう学習の仕方がきちんと指導されているのである。つまり、子どもたちが自主的に参加できるよい授業においては、それぞれの教科の「学習方法」が指導の対象として必ず位置付けられているのである。

また、授業における学習方法の指導によって、発展的な家庭学習が誘発され、家庭学習の習慣が身に付くことにもなる。

cーどの教科・領域にも共通する「学習規律」

学習に自主的かつ積極的に参加するためのルールやマナーなどのことである。

栗原自身は、1971年度の小学校教師として出発したときから今日まで「学習規律」と呼びならわしてきた。ところが、2003年9月18日、文部科学省により独立行政法人評価委員会総会に提出された研究事業「道徳教育連携・推進講座」の配布資料中には、戦後の文部省が真正面から使用してこなかった「規範」という言葉が前面に出された。たとえば「生命を大切に作る心や規範意識等の道徳性の育成を図るため」とか、「児童生徒の問題行動

の多発、子どもの規範意識の低下などの危機的状況の中で」(下線は筆者) などのような
用い方である。この規範とは、もともと「norm」のことであり、授業参加が可能となる
「normal」な状況を子どもたち自身の力によって創出することにほかならない。

栗原の言う「学習規律」は、文部科学省の言う「学習規範」と同じと考えてよい。

けれども、学習のルールやマナーは、子どもたちから見れば「学習規律」という表現に
はならない。子どもたちから見たら「授業の実力」なのである。「学習規律」をきちんと
指導できている教師は、それぞれの学級にはそれぞれの「授業の実力」があることを認め、
指導対象としてその育成を図っている教師なのである。

学習規律の中には、大きく区分して次の4つがあると考えている。

- ①発表の仕方(表現の仕方)、
- ②発表の聞き方(応答の仕方)、
- ③助け合い方(班やリーダーの活動)、
- ④その他(遅刻、私語、忘れ物の克服など)(注2)。

以下に、当日の授業の記録をあげながら、授業の考察を試みる。

当日の授業は、学校内の図書室で行われた。6年2クラス、50名の子どもたちは広いフ
ロアの中央の机につき、参観者が取りまく形で授業は進められた。

なお、授業記録中の表記は、T…栗原、C…特定の子ども、C_n…不特定多数の子ども、
C_a…児童全員とする。

また、授業記録中の下線を付した部分が考察の対象としたところであり、直後の*印以
下の文章が考察である。

(14時00分)

1 ■日直による授業始まりの自主管理

(子どもたちは図書室に集まり、ほとんどが着席している。Tは、黒板の前に立ってい
る。少しザワザワしている様子。)

T : 「ええっとね。もういいですかね。いいですね。はい。」

日直 : 「立ってください。」

(C_a、起立する。)

日直 : 「これから、総合の、勉強を始めます。」

C_n : 「はい。」

日直 : 「礼。」

C_a : 「(礼をしながら) お願いします。」

*授業の始まりは、どの教科であってもどの領域であっても、かならず取り組む
べき活動なので、最も日常的で、最も回数の多い「c-学習規律」に関する活動
である。八橋小6年の2クラスの児童が一緒になって、全員で50名の合同授業を
したのであるが、日直を中心とした児童の自主的な活動によって、秩序のとれた
授業始まりの活動が可能となっている。

日直は、原則としてクラスの構成員の全員が順番に代わり合って分担して、

ア. クラスのメンバーがそろっているかを確認したり、
イ. 授業開始の時刻が守られているかをチェックしたり、
などを担当する。子どもたち自身による、学級における自主管理の組織である。

これまでに、栗原が目撃した最も進んだクラスの授業は、次のように始まる。

授業準備が完了したり、定刻になると、日直が「先生、授業を始めてもいいですか」と担任教師に尋ねる。そのあと、「今から国語の授業を始めます」のような日直による授業始まりの言葉が続く。そのクラスでは、教師の指示によって授業が始まるのではなくて、日直の自主的な判断により授業が始まり、展開されていくのである。

授業の始まり方一つの中に、教師の授業観・指導観が表れることになる。

2 ■ 教師の自己紹介

(T、「12月」と板書する。)

T : 「今日は、12月?」(子どもたちの方をふり返ってたずねる)

C n : 「13日。」

(T、「13日」と板書する。)

T : 「何曜日?」

C n : 「月曜日。」

T : 「はい。」

(T、「(月)」と板書する。)

* 教師の呼びかけや問いかけの言葉に対して、子どもたちは素早く対応している。

子どもたちが教師に注目して、教師の言葉を良く聞いている証拠であり、「聞く・話す」などの言語コミュニケーションの基本が身につけている学級であることが判明する。これも、「どの教科・領域にも共通する『学習規律』」に関する活動と考えてよい。

T : 「私の名前もちょっと言っておきましょうね。私の名前はね、もう6年生だから漢字で書きましょう。」

(T、「桑」と板書する。)

T : 「これは、どうやって読むかな。」

C n : 「くわ。」

T : 「くわはら…、下の名前もついでに言いましょうね。あきのりといいます。」

(T、続けて「原」、「あきのり」と板書する。)

T : 「今から、…16年前。八橋小学校の6年生が、すばらしい授業をしたので、そのときの授業は、1冊の本(注3)になっているんですよ。八橋小の先輩たちですね。すごいですね。その実力を持っているのがあなたがたです。」

3 ■ 1枚の絵のコピーの配布

T : 「さあ、そしたら、今日はね、えっと、今からね、1枚の絵を渡そうと思います。そしたらね、ひとりがね、能率的にサッと渡してください。後ろの人に。パッと、

急いで。」

(T、1枚目の資料を1番前の子どもに配布する。子どもたちは、すばやく動きだす。)

T : 「一枚ずつ取ってもいいですね。人数分数えたら、パッと後ろへ。」

*授業中の配布物を、全員の子どもにもれなく、しかもスピーディーに配布することも、学習規律の中に入れてよい。それは同時に、子どもたちの「学級の実力」であり、「授業の実力」である。

学年の最初の日の教科書やプリント類の配布のときに、教師が「サッと配って」とか、「速く配ると時間が得するからね」などの一言を添えるだけで、子どもたちの配布の仕方は変わってくる。

小学校中学年以上であれば、それも、学年の始めに一度指摘するだけで出来はじめる。

C : 「(他の班に対し、余ったプリントを示して) ある？」

T : 「そうですね。余っているということは、足りないところがあるということです。(すべての子どもたちに資料が行き届く。)

T : 「みんな、足りませんか？はい。それじゃあ、ちょっとその辺の先生方に。図書の先生にもあげてください。」

4 ■教師による最初の質問

T : 「あのね、不思議ですね。こうやって、すでに見ている人もいるし、机の上において、パッパッパと遊び道具にする人もいる。人間って、いろいろあるんですね。何のためにあげたんでしょうね。見るためですよ。いいか。遊び道具ではありません。」

*1枚の絵を配布されたあとの子どもたちの行動は様々である。

しかし、授業の中で教師が配布する物で、意味のないものはない。手にしたらすぐに見たり読んだりなどの「学習活動」に着手すればよいのである。

教師の指導しだいで、子どもたちは時間を無駄にしないで学習に着手できるようになる。

T : 「はい、えっと、そしたらね、だれか、この辺でなんか、これ、見たことのある人、手を上げて。」

C n : 「はい。」(10数名)

T : 「見覚えのある人も。では、まったく見覚えのない人、手を上げて。」

*教師は「見たことある人、手を上げて」と言って、「見たことのある子ども」に挙手を求めた直後に、「まったく見覚えのない人」にも「手を上げて」と要求している。

ここには、全員参加を促すための「教師の知恵」が隠されている。

多くの教師は「見たことのある人」とか「知っている人」ないしは「わかった人」のように、「できる人」にしか挙手を求めない。じつは、「見たことのない人」

「知らない人」「わからない人」に挙手してもらうことにより、その事実に自分自身で対面してもらい、授業への参加を促すことにもなる。

(半数以上の子どもが手を上げる。)

T : 「はい。よろしい。堂々と手をあげているところがいいね。はい、見覚えのある人。」

5 ■ 絵について知っていることを発表する

T : 「この絵のこと、知っていることを何でもいいから発表してほしいんですが。どなたか発表してくれませんか。」

C n : 「はい。」(数名)

T : 「ちょっとまってね。さっきは、見覚えのある人は、多かったね。

できたら、見覚えのある人は、どこで見たかとか、だれのだとか、何でもいいですから、言ってください。

そしたら、その3人から、こういしましょう。はい、どうぞ。」

*どんなことを発表してもよい場面での教師の指名は、挙手した子どもの一人ずつを指名して、一人ずつ発表しなくてもよい。このように挙手している子ども全員に最初に指名しておくこと、たとえば順番が遅れても発言を保証したことになる。

また、教師は、子どもの発表する内容に専念することができる。「どの教科・領域にも共通する『学習規律』」である。

C : 「えっと、どこの展示会かはわからんけど、ゴッホが…」

T : 「言葉づかいは、どんな言葉づかいかまわらないんですけど、学校でやる授業ですから、もうちょっとはっきりとした言葉づかいで。いい？」

(C、うなづく)

T : 「はい、ではもう1回。」

C : 「えっと、どこの展示会かわからないけど、ゴッホの、ゴッホっていう人が、描いた絵だと思います。」

T : 「ほう。よく知っていましたね。拍手。」

(C a、拍手をする。)

T : 「あのね、せっかくいいことを言っても、言い方がまずいと、ねうちが下がるということがあるんですよ。だから。」

*聞き手をあまり意識していないような「口ごもった声」、はっきりとしない言葉使いへの注意である。自分の考えていることを主張できそうな男児であったので、あえて注意した。すると、すぐにはっきりとした口調になって、きちんと発表してくれた。一人の子どもの発表の仕方の注意は、ほかの子どもに対して、発表の仕方の手本を示したことにもなる。発表の仕方は、「どの教科・領域にも共通する『学習規律』」の重要な柱である。

T : 「ついでに聞きますよ、君に。ゴッホというのはカタカナで書こうかね、ひらがな

で書こうかね。』

C : 「あの、カタカナ。」

T : 「なぜ?」

C : 「(小さい声で) 外国の人だから? です。」

T : 「そんなに自信がないの? 外国の人の名前だからです。ちょっと言ってごらん。」

C : 「外国の、人の、名前だからです。」

* 「ひまわり」の絵を見て気付いた男児が「ゴッホ」と発表した。この「ゴッホ」の文字を教師が板書するとき、とっさに思いついた問いが「ゴッホというのはカタカナで書こうかね、ひらがなで書こうかね。」である。

教師が判断して、黙ってカタカナで板書するよりは、このように当の発表者に問いかけながら板書する方が、子どもたちの主体的な判断を通した上での板書となる。子どもたちの授業への多様な参加が可能となる。

このように、前もって指導案には書かれてはいないが、実際の授業過程の中で瞬間的な判断により教師の行う指導行為がある。これは、授業における「指導のタクト」と言ってよい。(注4)

T : 「はい。これ(ひまわりの絵)、せっかく黄色ですから、これも黄色で書きましょうか。ゴッホ。」

(T、「ゴッホ」と板書する。)

T : 「これでいいかな。ゴッホ。よく知っていました。ほかに知っていることはないかな。次の人。」

C : 「私は、〇〇君のに付け加えて…」

T : 「ああ、いいですね。」

* 2番目に指名した子どもの発言の中に「〇〇君の(意見)に付け加えて…」という言葉が添えられていたので、とっさのうちに「ああ、いいですね」と、その言い方の持つ良さを評価した。これも教師の「指導のタクト」と見てよい。

この「〇〇君の(意見)に付け加えて…」という発言そのものは、「1枚の絵を見て思いついた内容」そのものではない。そうではなくて、これから発言しようとする「1枚の絵」についての自分の意見が、最初に発言した「〇〇君の(意見)」の「ゴッホという人が書いた絵」に、さらに付け加えられたものであることを、あらかじめ伝える役割をしている。自分の意見と〇〇君(他人)の意見を関連づけるための言葉である。聞き手であるクラスのほかの子どもを意識しているからこそ発せられる言葉でもある。

このような評価の言葉を発することができるためには、教師の側に「何を評価すべきか」が、あらかじめ準備されていなくてはならない。これが「指導的評価活動」に関する理論である。(注5) 教師が授業の理論を知っておくことは、とっさの「指導のタクト」を機能させるための必要条件である。

C : 「ゴッホという人が描いた『ひまわり』という題名の絵だと思います。どうですか。」

C a : 「わかりました。」

*この子どもは、「ゴッホという人が描いた『ひまわり』という題名の絵」という伝達内容のあとに、「だと思えます」という述語を加えて発表している。この述語に対する「主語」は、じつはこの子どもの発表の最初の言葉「私は、〇〇君のに付け加えて」のところに付けられているのである。授業者の「ああ、いいですね」の評価で中断されたのであった。

このように、発表の言葉の中にきちんとした主語と述語は使用されている事実は、このクラスの児童の発表に関する学習規律の初歩が確実に定着していることを示している。

さらに、この子どもの発表の最後には「どうですか」と、聞いている学級の子どもへの問いかけとなっている。この問いかけに対して、多くの子どもたちが「わかりました」と応答している。この事実も、このクラスの子どもたちの中に「問いかける・応答する」の基本的な言語コミュニケーションが定着していることを示している。

以上のように、「話す・聞く」の応答的なコミュニケーションは、日常の授業の中で育成されるべき事柄である。国語と学級会を総合的に扱うといった特別な授業を仕組まなくても、学習規律の一環として日常的に育成すればよいのである。

T : 「おお、『ひまわり』という題名を知っていた人、手をあげてください。」

(2・3名の子どもが、手をあげる。)

T : 「ああ、その人、すばらしい。よく知っていました。知らない人、手をあげてください。」

(C n、手をあげる。)

T : 「今、知った人は手を下ろしてください。」

(全員、手を下ろす。)

*多くの教師は「知っている子ども」や「わかっている子ども」を中心に授業を進めて、「知らない子ども」や「わからない子ども」を問題にすることが少ない。

栗原は、「ひまわり」という題名を「知っていた人(2、3名)」に挙手を求めたあと、「知らない人(残りの47、8名)」にも挙手を求めた。これで全員の子どもに対して挙手、すなわち「各自が判断をして手を挙げるという活動」を求めて、実際に行動化してもらったことになる。

さらに「今、知った人は手を下ろしてください」という教師からの問いかけにより、挙手していた子どもの全員が手を下ろす。これで、全員が「知ったこと」になるのである。

T : 「もう覚えましたね。これは、『ひまわり』という題の絵です。ゴッホの、ひまわり。」
(T、黒板に書いてある「ゴッホ」と続けて、「のひまわり」と書く。)

T : 「はい、次の人。」

C : 「えっと、私は、〇〇さんと同じで、ゴッホという人が描いた、『ひまわり』という絵だと思えます。」

- T : 「ああ、そう。ほかにはないか。」
 (C、首をかしげる)
- T : 「じゃあ、『ゴッホのひまわり』以外に知っている人。」
 (手をあげる児童なし。)
- T : 「じゃあ、これは、どこを舞台に描かれたんだろう。日本だろうか。」
 (手をあげる児童なし。)
- T : 「知っている人いない？ああ、そう。じゃあ、ゴッホというのは、どこの国の人だろうか。ああ、そう。はい、どうぞ。」
- C : 「たぶんだけど…」
- T : 「うん。」
- C : 「フランスだと思います。」

* 「たぶん」けど…」という言葉添えることで、自分にとっても不確かなこと、自信の持てないことを発表しようとしている。

このほかに「予想けど」「自信はないんですが」「今、〇〇君の意見を聞いていて思いついたのですが」などの言葉を発言内容の前に付け加えることで、思いついたことは何でも発表できるような学級の雰囲気生まれてくる。

6 ■ 図書室の本を調べ始める

- T : 「少し当たってる。フランスで活躍はしました。生まれたのは…あっ、それも調べてもらいましょう。そうだね、今日はね、これを描いたゴッホという人について調べてもらおうと思います。それじゃあね、そうですね、ええっと、どうしようかな。ノートを先に配ろうか、ちょっと悩んでるんですが。
 まず、調べてみましょうかね。ええっと、ゴッホということと、『ひまわり』ということと、『ひまわり』の実物。3つだけ、材料がありましたね。あとね、この図書館。一応、ドアから出ないでください。この図書館の中でね、ゴッホについて、50人ほどいますからね、50くらいはあると思います。ゴッホについて、何でもいいから、調べてみてください。ただし、時間。時計はどこにあるかな。」
 (C a、時計の方を向く。)
- T : 「(指さして) あの時計でね、そうだな、10分間、調べましょう。そしてね、今日はね、その見つけたものを自分の机の前に置かしてもらいましょう。10分間で調べられるだけ、調べてください。図書館ですから、静かに。それともう1つ、どこから持って来たか、覚えておいてくださいよ。そしたらね、今から10分間ですが、4(20分)のところ、7分たったところで、『あと3分ですよ』と、私が言ってあげます。そして、23分には、ピタッと座ってください。はい、それじゃあ、スタート。」
 (C a、席を立ち、それぞれ本を探す)

* 教師は、「図書館でゴッホについて調べる」という課題を提出するとともに、次の二つのことも指示をしている。

その一つは、開架図書の中からゴッホに関する本を捜して、自分の席に持ってくること、その時に「どこにあったか」を覚えておくこと。

もう一つは、10分間という時間の設定である。3分間で調べると、10分間でしらべるのでは、おのずと調べ方も調べる内容も変わってくる。時間の設定が、子どもたちの活発な活動を誘発し、目的意識的に活動するための原動力になることがある。さらに、「あと3分ですよ」と教師が言うことは、それまではゴッホの本を捜すことに熱中してよいという教師側からのメッセージである。

子どもたちの様子は、以下の通りである。

- ・子どもたちは、いろいろな本を手にとっている。
- ・「芸術」のコーナー付近に集まっている。
- ・『国語辞典』を調べている子どももいる。
- ・芸術家年表を見ている子どももいる。
- ・ゴッホの画集で『ひまわり』を見つけている。
- ・友だちと本を見せ合い、情報交換をしている。
- ・画集を見ている子どももいる。
- ・見つけたところを指さしている。

T : 「はあい、あと3分です。」

—— 2分20秒後 ——

T : 「はい、あと40秒くらいです。席についてください。」

(子どもたちの多くが、本を持って席に着く。)

(ビデオが途中切れている。)

(子どもたちの中に、積極的に捜そうとしないで、ただ本棚の前に立っただけという様子の子もいる。その子どもたちに対して教師は次のように指示した。)

T : 「…はい、その人に、言います。真似の仕方が下手なのです。ほかの人のを見てごらんなさい。たとえば、こんな、国語辞典なんていうのにあるんですよ。だったら、どこかにないですか。ないといって、平気でいしないでください。はい、今から、なかつた人、すぐにあの辺から探してみなさい。」

*学校の授業が家庭教育よりも勝る点の一つは、同一地域の同一年齢の子どもたちが一か所に集まって学習を進める点にある。子どもたち同士が影響し合い、真似をし合う状況が日常的に準備されている点である。図書館の中で「ゴッホのことを調べる」という課題に対して、まずは、どこを、どのように探すかについても、さまざまな取り組み方があることを知ることになる。

あらかじめ授業者が調べたとき、伝記や美術全集や人名事典などがあったが、その冊数は限られている。しかしながら、児童用の国語辞典には、ゴッホの名前が載っている辞典もある。ただ、書棚の前に立っているという様子の子もが見えたので、この発言を加えた。これも「指導のタクト」である。

T : 「ほかの人は、読んでおきなさい。自分の本を。」

(C n、国語辞典を取りに行く。ほかの子もは、本を開く。)

T : 「そうそう、できたらね、今、だれかやっているけれど、音読。声に出して読んで

みなさい。そうしたら、絶対に頭の中に入ります。」

*まだ1冊も手にしていない子どもが国語辞典を探している間に、すでに探して自分の席についている子どもに「ほかの人は、読んでおきなさい。自分の本を」と指示をした。授業の時間は45分と限られている。一瞬たりとも無駄にしないようにとの、教師の思いを伝えるためのである。

その指示を伝えたあと、幸いにも子どもたちの中から「探してきた資料を音読する声」が聞こえてきた。子どもたちの集団の中にある「先進的な活動」である。この事実を指摘することにより、子どもたちに見習うことを期待して「今、だれかやっているけれど」と付け加えて、音読をするように進めた。

さらに、教師としては、音読という学習活動は「読んだことが頭の中に入りやすい方法であること」も伝えたい事柄である。

(子どもたち、本を見つけ、席に戻る。)

T : 「えっと、君の名前はなんていうの？」

C : 「…です。」

T : 「大きな声で。」

C : 「たにとです。」

T : 「たいと君？」

C : 「たにとです。」

T : 「たにとくん。最初で、ちょっと気になる読み方していたけれどね、今はとてもすばらしい。」

C : 「はい。」

T : 「だったらね、いつも読むときもね、いい加減な読み方はしない。もう、一生に一度しか読めないかもわからないのだから、読んだら、覚えるような、本気の読み方をしなさい。」

C : 「はい。」

T : 「みんなも一度、自分の目の前にある資料、1分だけ読んでみなさい。」

(子どもたち、それぞれに音読をする。)

T : 「それでも、資料がなかった人、手をあげなさい。」

(2人、手をあげる。)

T : 「(先生方に対して) 渡してあげてください。」

(資料がなかった子どもにも、資料が渡される。)

T : 「そしたらね、あとで、ゴッホと『ひまわり』以外でわかったことを発表してもらいますから。発表できるように、準備しておいてください。」

7 ■ 調べたことを発表する

(1) 全員の子どもの挙手を促すための工夫

T : 「はい、そしたら、こちらを向いてください。」

T : 「さあ、ゴッホについて、何かわかりましたね。そしたら、ゴッホについて、知っていること、発表できない人は、手をあげてください。」

(手をあげる児童、なし。)

T : 「発表できる人、手をあげてください。」

(ほとんどの子どもが手をあげるが、中には手をあげていない子どももいる。)

T : 「全員になるはずですよ。あなたは？できない？」

T : 「だったら、手をあげてください。」

*一般に教師は「わかった人は手を上げて」とか、「発表できる人は？」のように発表できる子どもに対して挙手を求めていることが多い。多くの教師が「わかる子ども」や「できる子ども」を相手の授業をしているのである。多くの場合、「わからない子ども」や「できない子ども」に向かって問いかけることは少ないのである。

これに対して、本時の授業では「発表できない人」に語りかけて、挙手を求めていることに注目してほしい。この呼びかけによって、いつも発表しないことが習慣化していたり、発表に自信を持ってない子どもにも、文字通り「立ち上がって」発表をしてほしいとの願いを伝えるのである。

確かに10分の「調べる時間」に取り組んだ結果として発表内容を持てたことに起因して発表できる子どもが多い。が、「発表できない人、手をあげてください」との呼びかけによって、幸いにも「手を上げる児童、なし」という状態が実現した。

けれども、目前の子どもたちは教師の「発表できる人」の言葉に対して「中には手をあげていない子どももいる」という状態なのである。それほどに授業における発表に対して、子どもたちの心は揺れ動き、自信を持つことは難しい側面もある。

T : 「はい、手を下ろしてください。発表できない？さっきあったぞ。『ひまわり』は何種類もあるということに気がついたんじゃない？発表する気がなければ見つかりませんよ。」

*論理的に考えると、教師の「発表できない人、手を上げて」のときに挙手しなかった児童以外は、すべて発表できるはずである。その直後の「発表できる人、手をあげてください」のときに挙手していない児童に対して、授業者は「『ひまわり』は何種類もある」と言っていたことを指摘した。授業者が期間指導のときに、その児童から聞き及んでいたからである。

さらに、「発表する気がなければ見つかりませんよ」とも注意を加えた。

T : 「はい、それじゃあ、だれか、教えてください。」

(C n、手をあげる)

T : 「君は？なぜ手をあげないの？…はい、手を下ろしてください。」

(手をあげていた子どもたち、手を下ろす)

T : 「あのね、勉強っていうのはね、ちょっとその気にならないとできないの、ね。してもしなくてもいいような勉強ではだめなんですよ。」

はい、それじゃあ、発表してください。」

*学校での授業の中で勉強するためには「その気にならなくてはできないこと」、そして「いいかげんな勉強」はしないし、学校の先生もしてほしくないことを伝えたいつもりである。

(2) ゴッホの生まれた国、生まれた年、没した年

T : 「はい、いちばんよく手があがっている、あなた。ピンクの服の。」

C : 「えっと、ゴッホは…」

T : 「声が小さいね。みんなで勉強しているんだよ。はい。」

C : 「ゴッホは、1853年に、オランダのズンデルトという町に生まれました。」

T : 「オランダのなに？これの下は？」

C : 「……………」

T : 「はい、いいです。そして、何年に亡くなっていますか。はい、それじゃあ、君。」

C : 「えっと、ゴッホは、1853年に生まれて、1890年に没しています。どうですか。」

C n : 「同じです。」

*ゴッホがオランダ生まれであること、生年と没年などのゴッホに関する情報を発表したあと、最後に「どうですか」と伝えた情報の中身について尋ねている。これに対して、ほかの子どもたちの「同じです」という返事がなされている。

発表を聞く態度は、このように同じ学級の仲間同士での意見のやりとりの中で発表の仕方とセットで身に付いていくのである。

T : 「はい。難しいことばを使うね。没しています。まあ、まあ、死没の没ですよ。いいですよ。ほかにわかったことはない？」

(C n、手をあげる)

T : 「はい、どうぞ。みんなの方を向いて。」

(3) ゴッホの絵の価値 (値段)

C : 「えっと、『ひまわり』は、ゴッホの象徴で、絵はふつう、コピーとかになると価値が下がるけど、ゴッホの絵は価値が下がらなかった。」

T : 「ほう。絵には値段があって、価値がある。ついでに、今、みなさんにコピーしたね、これはね、日本にあるんですよ。日本の東京というところにあるんですよ。いくらだと思いますか、1枚。」

C : 「500万。」

C : 「1億。」

T : 「1億か。ううん。たしかね、10何年前に、1枚が70億円ママになりました。」

(子どもたち、「ええっ」「すごい」と驚く。授業者の間違いで資料によれば「58億円」である。)

T : 「70億円ママといってもわからないですよ。この学校が10くらい建ちますね。えっと、八橋小学校の建物が10くらい建ちます。それが、たった1枚で。ところがね、

このゴッホの『ひまわり』の絵も、自分が生きているときには、ほとんど1枚も売れていないんです。売れだしたのは、亡くなったあとなんです。反対だったらよかったのね。ということは、この人は、お金で苦勞したり、貧乏したりということもあつたと、予想できますね。はい、ほかに知っている人。」

(C n、手をあげる。)

T : 「はい、どうぞ、君。」

(4) 10年間で850枚の油絵を描く

C : 「自殺を図る前の10年間に、850を越える油絵を描き、炎の画家と呼ばれました。」

T : 「何年間で？」

C : 「えっと、10年間に、850を越える油絵を描き、炎の画家と呼ばれました。」

T : 「はい。最後の10年間で、850枚ってことは…1年間で、なんぼ？」

(子どもたち、小さい声で口々に答えている。)

T : 「ちょっと、難しかったかな。」

(子どもたち、笑う。)

T : 「はい、みんなで。」

C a : 「85枚。」

T : 「ね。書いてあることから、ああ、1年間で85枚か。っていうのがわかるね。算数
というのは、こんなときに使うんです。1年間で85枚。そしたら、1月で？12で割
ればいいですね。5枚くらい。じゃあ、1月で5枚ということは、1枚は6日くら
い。こんなの、1週間くらいで描くんですね。すごいね。」

*子どもの発表によれば、ゴッホは「自殺を図る前の10年間に」850点の油絵を描いたという。この報告を受けた授業者は、とっさの判断で、予定にはなかった(もちろん予想すらしていなかった)次のような発問を投げかけることになる。

「最後の10年間で、850枚ってことは…1年間で、なんぼ(何枚)?」という発問である。

文章の中にある数値を、実生活の中に置き換えて考えることによってわが身に近づけた数値として感じ取ってほしいからである。これも「タクト的な発問」と考えてよい。

もちろん10年間で850枚であるから、操作としては「850」の「0」をとって「85枚」である。この簡単な数的操作に対して授業者は「ちょっと、難しかったかな」と6年生に投げかける。子どもたちは笑顔と笑い声で対応するとともに、教師が「はい、みんなで(言ってごらん)」と指示すると、全員の声で一斉に「85枚」と声を上げてくれた。これも、授業への子どもたちの全員参加を促すための教師の指導の工夫の一つである。

T : 「はい、ほかにわかったことは？はい、君。」

C : 「ゴッホには、2人の弟と、3人の妹がいた、です。」

T : 「ほう。弟がいた。名前はわかっているかね？」

C : 「はい？」

- T :「弟の名前はわかっているかね？」
 (C、首を振る)
- T :「だれか調べた人、いない？弟がいて…、わかった？はい、何？」
- C :「えっと、テオという弟。」
- T :「はい、弟君は、テオといました。じゃあ、この人は？描いた人は？ほかに調べた人いない？はい、どうぞ。」
- C :「はい。ビンセント・ファン。」
- T :「はい、それじゃあね、一応、いろんな書き方があるけど、ビンセント、そして？」
- C :「ファン。」
 (T、「ビンセント・ファン」と板書する。)
- T :「ファン。ビンセント・ファン・ゴッホ。これが正式な名前。テオという弟がいて、お兄さんの、ビンセントの、絵を描く仕事を本当に助けたんですね。ええ、絵の材料を扱う、画商でもあったんじゃないかな。で、この人はね、とても、ふたりとも仲のよい、男の兄弟ね。ビンセントとテオは仲がよくてね、フランスのパリというのは知っていますね。聞いたことあるでしょう。そこのちょっと北の方にね、ふたりの、お墓は、隣同士で、お墓があります。本当に一生、仲がよかったんですね。弟がいました。はい、ほかに？まだ発表していない、君。君、君ね。」
- C :「はい。あざやかな色を使った、はげしい筆づかいの絵を描いた。」
- T :「ほう。あざやかな、あざやかな…もう1回言って。あざやかな…」
- C :「色を使った。」
- T :「色を使った。」
- C :「はげしい筆づかいの絵を描いた。」
- T :「はげしい筆づかい。こりゃすごいですね。まだみなさん、そういう絵は見えていないけれど、こんなことが書いてある。はい。」
 (T、「あざやかな色を使った、はげしい筆づかい」と板書する。)
- C :「『ひまわり』、『糸杉』？『アルルの跳ね橋』などの、作品がある。」
- T :「ほう。今言える？『ひまわり』のほかに、もうふたつ。」
- C n :「『糸杉』。」
- T :「『糸杉』と…」
- C n :「『アルルの跳ね橋』。」

以下、「図書館利用学習のための入門授業(3)」に続く。

(注)

(注1) 西郷竹彦氏による文芸教材の指導過程である。

(注2) 栗原昭徳著『わかる授業をつくる先生』(図書文化、1997年刊)の第3章「1 授業における指導対象」および「2 授業の実力としての学習規律」を参照されたい。
 (96ページから122ページ)

(注3) 当時、6年の担任であった中本久美子教諭(現鳥取県中部教育事務所指導主事)の実施した国語説明文「自然を守る」の授業と、その直後に行った同じ場面の栗原

授業の記録と分析を中心に、子どもたちの感想文、参観した教師の感想文を加えて一冊にまとめた。栗原昭徳編著『ドキュメント わかる授業の指導』（ぎょうせい、1990年刊）。

- (注4) 授業における「指導のタクト」については、栗原昭徳著『間接教育の構造』（ぎょうせい、1994年刊）におけるタクト論（「保育のタクト」としての「接し方」）を参照されたい。（81ページから85ページ）
- (注5) 指導的評価活動については、『現代授業研究大事典』（吉本均責任編集、明治図書、1987年刊）中の「指導的評価活動」の項（栗原執筆）を参照していただきたい。（343ページから346ページ）