

「活動単元学習」の構想と展開

― 課題を紡ぎ出す (1) ―

安河内 義 己

Establishing a Learning Community in the Classroom

Yoshimi Yasukouchi

まず、事例を先に提示する。

安河内義己先生の授業記録（記録者 平野良一教諭）
金光不二夫「またとない天敵」(一九八三年度版光村図書六上)の授業
『いかに自ら課題を創造させるか』

期日 昭和五十九(一九八四)年七月十二日
学校 福岡県柳川市立蒲池小学校
児童 六年三組 男子十八名 女子十八名 計三十六名

はじめに

私たちの学校では、「自ら求め、学びとる力を育てる学習指導法の研究」というテーマのもとに、昨年度から、安河内先生の御指導

を受け、先生のお考えを基本に据えて日々の実践に励んできました。今年度は特に、「何をどんな方法で調べていくか、自分なりの学習の手順や方法を考え、進んで課題に取り組み、課題解決の手がかりをさぐっていかうとする。」そんな子どもの姿をめざして取り組んでいます。

国語科の指導の中で、『説明文』の指導は、ともすれば敬遠しがちになるジャンルで、その指導には頭を痛めるところですが、安河内先生のお話を伺っていると、何となく楽しく授業ができそうな気分させられています。

本来なら、私たちの授業をもとに御指導を受けなければならぬところですが、先生に無理を申し上げ、先生じきじきの授業を見せていただける機会を得ました。この安河内先生の授業記録から、できる限りのものを吸収して、今後の実践に生かしていきたいと思ひ、

冊子にしました。

なお、この授業に臨んで、子どもたちは一切の事前学習はしておりません。まさに、教材と子どもの最初の出会いであり、単元第一時の学習場面になるわけです。この「またとない天敵」での学習を踏んで、「自然を守る」の学習へと展開、発展していくわけです。また、この授業記録は、録音テープから書き変えや端折ることなくできるだけリアルな状況、雰囲気伝えるように転写したものです。ですから、「話し言葉」として聞く分には自然に聞こえるものも、「書き言葉」として読んだ場合、不自然さが強調されてしまう弊害を免れない点については、適当に判断されてお読みいただきたいと思えます。(文中傍線は記録者による)

授業課題にかかわって

授業前に、安河内先生に申し上げていたことですが、私の『説明文』教材の指導となると甚だしいかげんなもので、「漢字」と「意味」、それに簡単な「段落分けとそれぞれのまとめ」といったところが正直なところでは、授業時間の調整單元みたいなので、五年生の時から本当にしっかりした指導ができていないのが事実です。ですから、先生に「何もされなくて結構です。」「教材文は読ませないでおいってください。」と言われた時は、ものすごく不安に思えました。

そんな学習実態の子どもたちに、「学習のめあてを自分で決定する力を育てる。」そのための、「めあての半創造段階」の授業を試みられたわけです。私のクラスにとっては、本当にはじめて取り組む本格的な『説明文』指導になるわけです。

梅雨明けも間近で、遠くに入道雲が見える。近ごろまでの蒸し暑さも和らぎ、心地よい感じのする教室。安河内先生と勉強するのもこれで二度目の子どもたちは、楽しみに待っている。机の上には、担任から配られた西洋紙一枚と教科書。本校教師のほか、柳川市内とその近辺からの教師の見守る中――。

安河内先生が、子どもたちの前に立たれた。教科書をしまうように指示される。

Cn (起立して) はじめましょう。(着席する。)

安河内 なかなか梅雨が明けませんね。今日は雨が降りそうだしって、梅雨になると、カエル君よく見るでしょう。そうしたらかわいそうに、車にひかれてね、無残な姿でカエルが横たわっているのを見ますよね。そこでね。カエルのお話。――(セリテンスカードをはられる。)

ヒキガエルは、体の色や形が気味悪く、あまり気持ちのいい動物ではない。だから、人にきらわれることが多い存在なのだが、本当は人間にとってたいへん役に立つ動物なのである。

安河内 というお話です。これは、金光さんという人のね、動物学者の金光さんという人が、こういうことを言っている。読むわけです。(三十秒ほどだまっておられるままで、「読む」指示は出されていないのに)

Cn (めいめいが、セリテンスカードに目を走らせている。)

安河内 というお話をしている。しゃるんだけど、一番「強調」

したいところはどこやろう。

Cn (考え込む。十秒ほど経過する。)

安河内 どのところを一番「強調」したいのでしょうか。

Cn (先ほどは、めいめいで考えていたが、となりと話し合ったり、班で話し合っている。そして、一分ほど経過。いろいろと考えを出し合っている。)

Cn ぼくが言ってみます。わたしが言います。(など、多数の

***)

豊 (自分の考えが、まだはっきりしない豊が) 輝海君、聞かせてください。

輝海 ぼくは、(と言いかけたところで)

安河内 ちょっと待って。ごめんなさい。前に出てきてくれる。それで、ここという所に線を引っぱって、言える?(その場で立っての「発言」ではなく、前に立たせて「発表」させ、それに足るだけの力を引き出そうとされる意図だろう。)

輝海 (マジックペンを受け取り) ぼくは、(線を引き) この部分、この部分を、この説明文を書いた作者が、強調したいんじゃないかなと、ぼくは思いました。

Cn (輝海の考えと自分のを比べて、めいめいが) ぼくも(わたしも) そう思います。同じところでした。(などと返す。)

安河内 「理由」を聞きたいな。

Cn 理由。(つぶやいている。) 理由。

安河内 どうしてそうー(子どもたちが言葉をさえぎる。)

Cn よかったら理由を聞かせてください。(など、めいめいから理由を求める声)

輝海 理由まではよく考えていなかったの、だれか理由のある

人は聞かせてください。

安河内 直観力?

Cn (何人かの子どもが) その理由は考えていませんでした。

わたしもそうでした。(など)

栄一郎 ぼくが理由を言ってみます。

Cn (めいめいから) 栄一郎君言ってください。聞かせてください。(など)

さい。(など)

栄一郎 はい。ぼくは、(と言いかけたところで)

安河内 はい、前に出ましょう。線を引っぱって「説明」してください。

栄一郎 ぼくは、さっき輝海君が、輝海君が線を、(と言いかけたところで)

とこで)

安河内 (マジックペンをわたされる。) はい。

栄一郎 (先生と小さな声で何やらやりとりをする。)

安河内 「理由」を説明する時、どこかに線を引かんでいいね。引いてくれた方が分かりやすいよ。

栄一郎 (線を引き) さっき輝海君が、引いて、……引いた理由はその前の文には、「ヒキガエルは、体の色や形が気味悪く、あまり気持ちのいい動物ではない。」と書いてあって、その逆のことを書いてあるから、この……この文が「強調」されているとぼくは思いました。

Cn (めいめいから) 分かりやすく、ぼくはいいと思いました。くわしいと思いました。(など)

安河内 なかなかいいですね。「理由」はしかし、一つじゃないでしょう。

健二 (さっと) ぼくがほかに理由を言います。

Cn (めいめいが) 健二君。

健二 (自分で前に進み出て) ぼくは、(線を引き) この文と

この文は、ふつう、……ふつうの人は、ヒキガエルのことを「体の色や形が気味悪く、あまり気持ちのいい動物ではない。」と思っっているけど、それは違うということをして、ここでは言っているもので、これを「強調」……「強調」してあるんだと思います。

Cn (めいめいが) 健二君の理由も分かりやすいと思いました。(など)

安河内 (ゆっくりと一言一言を) つまり、前言ったことを、そうじゃないって、「打ち消し」している。だから「打ち消し」している方が、強くこちらには聞こえるわけだなんて、……言うんだね。

健二 ほかに理由はありますか。

Cn (めいめいが) ぼくは(わたしは)ありません。理由を思いつきません。(など)

安河内 はい。今のね。考え、もう少し進めてみようか。(間) こうした場合どうかな? どっちが強いかな? (間) 「本当は人間にとったいへん役に立つ、動物なので、ある。が、が、人にきらわれることが多い存在なのだ。」(接続助詞が意識づけ、重文の前節と後節を入れかえ、本文を変形される。)

○ 人にきらわれることが多い存在なのだ、本当は人間にとったいへん役に立つ動物なのである。(本文)

○ 本当は人間にとったいへん役に立つ動物なのである、人にきらわれることが多い存在なのだ。(変形)

安河内 だから、どっちが「強く」響いてくる?

Cn (少し考えてから、めいめい) 後ろのほう。(など)

安河内 ということは、(本文をゆっくり押しえられて) もう分かったね。(間) (もう一度たしかめるように) ね。(間) どうもああいう言葉があると、あの言葉の前よりも、後ろのほうと言いたいことが「強く」なりそうだね。

Cn (うなずいている。)

安河内 (十分な間をおいてから) あの人は勉強家だが、意地が悪い。(類例を出して、接続助詞がの働きをくり返し強調される。) そう言われたら、うれしい?

Cn うれしくなんかない!

安河内 ねえ。なんか、ほめてもらっているような気になったとたんに、「意地が悪い。」とこうきますからですね。(本文を押しえられて) こういうことをやっぱり一番「強調」して、いるんですね。(間) じゃあ次の文章ではどこを「強調」しているでしょう。(次のセンテンスカードをはられる。)

ヒキガエルは、青虫・ガ・イナゴ・カ・ハエ・ナメクジ・ダニなど、農作物や家畜に害をあたえるものを、かたっぱしから食べてくれる。だが、あの動作のにぶいヒキガエルが、いったいどのようなにしてこれらの小動物を退治するのであろうか。

Cn (先ほどと同じように、センテンスカードに一心に目を走らせている。)

Cn ぼくが言います。私が言います。(など、多数の子どもが)

指名を求める。)

健二

(いつもはあまり積極的でない、おとなしい知穂が指名を求めたからだろう。) 知穂さん、聞かせてください。

太史

知穂さん聞かせてください。

知穂

(自分で前へ進み出て、線を引く。いつも作業はゆっくり構えて、ていねいにやるほうなので、多少時間が経過する。) わたしは、線を引い……、今さっき線を引いたところ……の文を、強調しているんだと思います。……。

和哉

よかったら理由を聞かせてください。

Cn

ぼくも(わたしも)、よかったら理由を聞かせてください。

知穂

ちょっと、かん、考えの、を……よく考え……途中までしか考えていないので、途中までしか言えないので、途中までしか言えません。(問) わたしは、「農作物や家畜くに害をあたえるものを、かたっぱしから食べてくれる。」のだから、前の文……と、……前の文と、くる、あっ、……「本当は人間にとつてたいへん、役に立つ、たいへん役に立つ動物なのである。」と、というところ、のところが、わけのようなものが書いてあって、……そして、たいへんよ、よいことは、こんなことだということ、みんなに、分かつ、てほしいから……と、……ということ、を分かってほしいから、……こ、このようなことが、わたしは強調されると思います。(知穂が、こんなに精一杯、何とか最後まで表現しようとするなんて、めったになかったことです。いつもは、分かりませんの一言で逃げようとする傾向が強いのです。)(安河内先生は、最後まで言いきらせようと思ってか、うなずきながら黙って聞いてあった。)

(そういえば、以前参観した篠栗町立北勢門小学校での詩の授業の時でも、表現できない子どもを、かなりの時間待ってあった。)

Cn

ぼくは知穂さんと反対意見です。知穂さんと違います。わたしは違う意見です。(など)

栄一郎

(もう一度) 反対意見です。

政利

(もう一度) 知穂さんとー(知穂にさえぎられる。)

知穂

(反対意見で指名を求めている子どもたちの中の一人に) 清美さん。

清美

(自分で前へ進み出て、線を引く。) わたしは知穂さんと違って、(知穂は、最初のセンテンスカードの中の強調された文を引き合いに出して、二枚目のセンテンスカードでは、逆接を表す接続詞だがより前の文が強調されていると言ったことに対して) 後の文の、だたらを(？) 意味が理解できない。……後の文を強調してあると思います。どうしてかという、……わたしたち、わたしたちに、問いかけるように書いてあるからです。(書き手意識をもったとらえ方をしている。)

栄一郎

ほかの理由です。

貴世

ほかの理由です。

Cn

(めいめい) ほかの理由です。

清美

栄一郎君。

栄一郎

はい。(前に出て、一枚目のセンテンスカードの、接続詞だ|がをマジックペンで囲み) ぼくは、このだ|がという、……だ|がという文字があるから、後の、……後の文の方が強調されていると思いました。

Cn わたしは栄一郎君と同じでした。(など) (先の接続助詞が

の学習をもとに、接続詞だに目が向いた。)

和哉 とってもいいと思います。

輝海 ほかの理由が分かりました。

栄一郎 (間があったのち) ぼくは太史君の理由が聞きたいです。

太史 ぼくは、……理由、理由は、も、持っていないけど、……

栄一郎君の、……清美さんが言った、「だが、あの動物、の、
にぶい、ヒキガエルが、いった、いった。」(と言ったところ
で)

Cn 動作の。動作。(など。読み違えを教える。)

太史 (初めからセンテンスカードを読み直す。)
「あの、動作の
にぶいヒキガエルが、いったいどのようにしてこれらの、こ
こ動物を……。」(と次の漢字が読めずにひっかかったところ
で)

政利 退治する!

Cn (間違いに気づいた子どもたちが) 小動物。こ動物? 小動

物。(など)

太史 「小動物を……。」(また、ひっかかってしまう。)

Cn 退治。退治。退治。(何人からも)

太史 「退、退治するのであるか。」という、……のにはぼくは

賛成です。

栄一郎 分かりました。

Cn (めいめい) 分かりました。

栄一郎 知穂さんは、まだ自分の意見が正しいと思いますか?

知穂 わたしはだがというのを、……よく、……よく読んでいま

せんでした。だから(間) 清美さんたちの意見の方が正しい

と思いました。

輝海 栄一郎君がー

安河内 (輝海を制して早口に) ちょっと待って、ちょっと待って、

ちょっと知穂さん! そう簡単に引込めていい? (逃げ腰な

感じの知穂に、もう少し考えさせようとする安河内先生の意

図だろう。)

知穂 ……。(間)

安河内 ちょっとみんなの、意向、意向を聞いてみましょう。(もっ

と考えを深める必要を感じていられるみたいだ。) ほとんど

知穂さんが言っているように、やっぱり考えるなあとという人

手を上げてみて。(見まわされて) あっ、(知穂以外に二人手

を上げた。) はい。じゃあ先生も。(安河内先生も手を上げら

れた。間。多数意見に対する否定的立場をとることによって、

ゆさぶりをかけ、再考するように追い込まれる意図か。) 三

人ねえ。じゃあ、あとはみんな、あの、清美さんの方?

Cn (めいめいが、自信ありげに) そうです。そうです。

安河内 えらい自信だね。そう。(間) 知穂さん、何か、言いたい

ことない?

知穂 わたしは、前の文と、関、関係づけて、前の文の、わ、わ

けが書いて、であるから、強調されるの、だと思っていました。

(知穂の説得性のあるとらえ方が出てきた。)

安河内 (間) ……? (どうですかといった表情をされる。)

和哉 ぼくも知穂さんのように思います。(さっきまでは、栄一

郎の考えに納得していたようだが、知穂の意見をよしとみた

ようだ。)

安河内 (子どもたちに) 思いますって。どう、ぼくの意見聞かせ

てください。

和哉 (自分の座席で立って言おうとするので)

安河内 はい、前に来て。

和哉

(前に出て)「本当は人間にとつてたいへん役立つ動物、

なので、……あると、あるところには、この文には書いてあつて、(間)「本、本当は人間にとつてたいへん、役立つ、……

役に立つ動物なのである。」と、書いてあつて、どういふうに役立つか、というのがここでは(初めのセンチンスカード)分からなくて、ここで(二枚目のセンチンスカード)分かっているの、ぼくはここは、ここで、この、ヒキが、ここまで文、文を、強調してあるんだとぼくは、思いました。

安河内

(間)(ほかに出そうもないので)「じゃあ、いいですか。

(間)(初めのセンチンスカードを手で押さえられ)「この時は、前がないから、これだけで考えたらいいですね。だけど、(二枚目のセンチンスカードを手で押さえられ)「今度ここにいったら、前があるね。だから、前との、関係で考えていくと、どうですか?」「人間にとつてたいへん役に立つ動物なのである。」と言われたら、こっちはどんな気になる?」「文章を、文と文相互の関係。筆者と読者それぞれの立場に立った関係でのとらえ方に目を向けられているみたいだ。」

Cn

(めいめい)「どのように役立つだろう。(など)」

安河内

そう、そう、そう。その気持ち大事にせにゃあいかんね!

どうしてかいなあと思うでしょう。そしたら案の定ここに、その理由が書いてありますね。そうすると、どうしてかいなあ、と思う。そういう、心にこたえてくれる部分というのは非常に大事になっていきます。(間)「ね。(二文をそれぞれ手

で押さえて)「これや、ね。ちょっとあなたの名札、ただだけ

ませんか?」「この授業のために着けていた、十二センチ×六センチの画用紙の名札のこと。」それ、はっていいでしょう?

和哉

(席をたち、持って行くとうとする。)

安河内

いやいや、あの、……知穂さんの方。

Cn

(笑い)

安河内

ぼくのは、後でもらいます。それから、清、清美さんの名

札もちょっと。かしてちょうだい。

義哉

はず、はずるっか?」「二人、はずして持って行き、安河内

先生に手渡す。)

安河内

はい。(間)「はい。(受け取られた。)(間)「要点」という

言葉知っているでしょう?」

Cn

……(顔を見合わせている。)

安河内

「段落」の大事なところ。

Cn

(めいめい)「ああ。」

安河内

「要点」知っているね。

Cn

(何人かから)「知っています。」

安河内

(知穂の名札を磁石で黒板にとめて)「要点」を考える時

には、今のうちに、知穂さんがやってくれたように、後の「段落」に行くにしたがつて、前との関係をよく考えて、(二枚のセンチンスカードを手で押さえながら)「ね!(子ども)の思考活動をつき動かすような、つき離れた説明の仕方をされている。(間)「分かるかな?」「じゃあね。これはだめか?」「(間)「じゃないんです。清美さんが言ったのも大事なんです。(間)「今度ここ考えない。……ね。この前の段落は一応おいておいて、ここだけで大事なところ、ここだけで「強調」

したいところどこかな?と考えていくと。(問) (接続詞だ)が丸く囲むように、指先を動かされながら) ……ね。言ってくれたようにこれがありますね。(清美の名札をとめた後、知穂の名札を軽く手で押さえられながら) 知穂式考え方と、清美式考え方。(問) どちらも大事です。 ……ね、 ……どちらも大事にしていきましょう。いつも前、の段落と、結びつけながら考えていく「考え方」。(問) それから、その「段落」のことだけで考えていく「考え方」ね。大事ですよ。(対立意見のそれぞれに説得性・納得性があり、双方を合わせてとらえる、そういった「ものごと」とらえ方・考え方」は、最近学習した『石うすの歌』でもやっていたのであるが、子どもたちの意識には、ひっかかっていなかったみたいだ。でも、先生の説明は理解できているはずだ。(問) さあ、そこであなたちが言ってくれたように、(問) こういうような、 ……「疑問」がどうして出てきたかという、それは、どちらも大事と言ってくれたように、こういうことがあるからでした。 ……ね!(問) じゃあ、(問) (二枚のセンテンスカードを右へ移すために、はりかえられながら) ヒキガエルは、かたっぱしから食べてくれるわけでしょう。何を食べてくれるわけ?

Cn 青虫、(みんなが声を合わせて) 青虫、ガ、イナゴ、カ、ハエ、ナメクジ、ダニ。

安河内 だけ?(副助詞などを落としているので、たたみ掛けられている。)
 (めいめい) など。(子どもたちの意識にひっかかったみたいだ。)

安河内 ということは?(さらに、副助詞などのはたらきに目を向けさせようと、たたみ掛けられている。)

Cn (めいめい) ほかにもある。ほかにもあるということ。(など)

安河内 そうそう。ほかにも食べてくれるもの、いっぱいあるけど、金光さんはそんなから、これだけ選び出したわけですよ。 ……ねえ。(問) どういう「観点」から選び出したでしょうというのが、今日、一緒に考えたいことなんです。(問) どうでしょう。

Cn ……(いっしょうけんめい考えている様子が、長く続く。)
 安河内 (出ないようなので、虫の名前を書いた七枚のカードを、横一列に並べられる。) ……ね。(問) ちよっと「順番」違うね。(問) むこう(センテンスカードの方のこと。)と見比べて。(センテンスカードの虫の並びを、手で一つ一つ押さえたいかれると)

Cn (その動きに合わせて、声を出し始め) 青虫、ガ、イナゴ、カ、ハエ、ナメクジ、ダニ。

安河内 ①ちよっと「順番」を入れかえました。(並べたカードを押さえながら) ……ね。さあ。(問) ②これはいつたい、(問) 何の順にならんでいるでしょう?

Cn ……(見比べている。) カ?(つぶやき)
 安河内 え??

Cn ナメクジ(つぶやき)、 ……ガ(つぶやき) ……(隣り、近辺でなにやらボソボソ話し合う声。)

安河内 右から左へ、何の順にならんでいるでしょう?
 (何やらボソボソ言う声。) ……大きい順に!。左に行く

にー。ーだと思えます。(など)……(また、いたるところで、何やらボソボソ言う声。)

安河内 今、そこ(机の上)、……白い用紙がありました。そこにね……考えつくしこ考えてごらん。

Cn (ところどころから)分かりました。(ノートをとり始める。)(ところどころでつぶやく声。)(五十秒ほど経過したところで)

安河内 考えたら番号打って書いときなさい。何こ考えきったか。

(カードで並べられた虫の並び方の順序性を、いろんな角度からとらえさせるために、数で興味づけをし、思考を活発にする意図か。)

Cn (ところどころから)分かりました。……何こ？(たずねる声)……ーやろ(つぶやき)……(いたるところでつぶや

みや、確認の声。)……(一分二十秒ほど経過したところで)

安河内 およそ、およそ、何の順になっているか、……はい。……(四十秒ほど経過したところで)あの、また発表してもらおうから「理由」も考えておきなさいよ……ね。

Cn えーっ、理由?!(つぶやき)……(ボソボソ話し合う声も)……(三十秒ほど経過したところで)

安河内 あのーっ。今、見せてもらったからね。みんな一つか二つはすぐ考えておるごたるからね。三つ以上……ひとりひとりで考えてみて下さい。(机間巡視で状態を見られ、そうたくさんはでてこないと判断され、できそうなところを少しだけ背のびをさせて、三つを条件とされたみたいだ。)(十秒ほど経過してから)

純子 先生に教えてもらいたいことです。

安河内 はい。

純子 イナゴとは、な、何か分からないので教えてください。

安河内 あっ、イナゴ。だれか教えて。(さりげなく、子どもたちに返された。)

Cn ぼくが(わたしが)教えてあげます。(など)

純子 知穂さん教えてください。

知穂 わたしは、あのう、普通飛ぶバッタなどだと思います。

(今日は、知穂がよく頑張っています。)

Cn (つぶやき)……殿様バッタンごつあるー、……そんなつは、お前ー、……(など)

輝海 もっとくわしく言います。

栄一郎 もっとくわしく言います。

純子 輝海君。

輝海 ぼくは、えーっと、とー、ぼくもよく知らないけど、イナゴとバッタは違う、らしいです。どう違うか分かりませんが。しかし、まあよく似たもの。……分かりました?

純子 はい。

真理子 先生にー(まわりにさえぎられて、よく聞こえない。)

Cn (何人かの子どもが)みなさんに聞きたいことです。(など)

Cn 健二君。(指名を求める子どもが多い場合は、だれかから一番先に指名された子どもが発表できるといふ約束があります。)

健二 健二君。健二君。ダニとは、あっ、わ、ダニを知っている人は、どういふのか教えてください。

Cn (健二の質問と最後の方が重なって)(何やらいろいろな

発言が出てきている。）

輝海 (大きな声で) ぼくがー

千恵 ーので、知っている人は教えてください。

夏子 ー知っとってー(何人かの言うことが交錯してしまった。)

(今言っておかないと、話し合いの流れが変わって、言う機会がなくなると思った時は、指名を受けなくても座ったままで発言することができるという約束があります。)

健二 和哉君。(全体的には、よく聞こえていないかも。)

和哉 ー知っている人は教えてください。

(さっと立つ。)ダニとは、あの、畳、畳の中や、タンスの中や、や、などにいる、小さい虫のことをダニと言います。

Cn (ボンボンとつぶやく声)

安河内 それから、食いつかれたらね、かゆいんですよ。……カイ

カイカイカイ。(笑い)

Cn (まわりの子と話しながら) ……顕微鏡で見ないと、むずかしいんじゃない……(など) ……聞いてみんね……

千恵 みなさんに教えてー(久美子と重なってしまった。)

久美子 みなさんに教えてもらいたいことです。

政利 (おくれて) みなさんに教えて、……もらいたいことです。

Cn 好孝君。政利君。(声には、はっきり出していないが、好孝

も質問を出していたみたい。)

好孝 ダニというものは、飛ぶんですか？

Cn (ボンボンと話す声。)

栄一郎 はい。教えてあげます。

好孝 栄一郎君。

栄一郎 飛ぶわけじゃないけど、少しはねます。(座ってから好孝

の方を向いて) はねると。(手ぶり)

好孝 分かりました。

政利 ほかに、教えてもらいたいことがあります。

Cn (めいめい) 政利君。

政利 ナメクジとはどういうものですか？(笑い)

栄一郎 (笑いながら) 教えてあげます。(栄一郎は、理科的なこ

とにはものすごく興味関心を持っている子で、クラスでは、理科博士の異名をとっています。)

政利 栄一郎君。

栄一郎 はい。かたつむり、の、殻の下には、……殻の下にはヌル

ヌルした、……早く言って、かたつむりの殻をかしたものです。(笑い) 今言ったようなことです。

政利 分かりました。

Cn (いろいろと話し合っているところも。)(つぶやいて

る子も。)

輝海 みなさんにー。

安河内 (輝海を制して) あの、みんなのおうちの台所なんかで

すね、今ごろ、時々出てないかな？

Cn (となりなどと) ……ああ、あれあれ。知っとんね。(な

ど)

安河内 あの、塩かけたらね、とけてしまうの。

Cn あのー。(自由に話をしている。)

安河内 ぬるぬるしている。

Cn (話していて、ワツとかいう声も)

輝海 みなさんに、……大ききさのことで、質問があります。

Cn (みんなで) 輝海君。

輝海 例えば、青虫とイナゴを比べるとしたら、どちらが、大きいですか？

Cn (あっちこっちから) イナゴ。イナゴやろもん。(など)

栄一郎 輝海君に言いたいことです。

輝海 栄一郎君。

栄一郎 はい。青虫も大きいから小さいのもいるし、イナゴにとっても、大きいから小さいのまでいます。(笑い)

和哉 ぼくも、そう思います。

輝海 だから普通、どちらが大きいか、聞きました。

和哉 普通ぼくは、(栄一郎がさえぎる。)青虫だと思います。

栄一郎 普通、青虫じゃないんですか。

Cn (ボソボソ言う声。)

元基 ぼくは、イナゴだと思います。

安河内 あのう、青虫でいうのは、ありゃモンシロチョウ、チョウ、ウチョウの幼虫ですね。

Cn あっ、あれ！あれえ！ハァー！(など)

安河内 うん！畑の中にいるでしょう。

Cn うん、あれだ！あ、あ、あん！

安河内 あ、青いね。

元基 イナゴの方がふとかもん！

Cn (いろいろなところから話し声。)ーばってん！ー
そうばい！。イナゴの方がふとかもん！(など)(安河内先生は、二十秒ほど自由に話をさせられる。)

安河内 ③はい。というところで、三つ考えてごらん。三つ。

Cn (いろいろなところから話し声。)ー考えとることん！。ー
なんで、ー。種類って、どげん。ーなん！。ーこれ？わあ！

おんなじ！ー(得意げに)分かりました。

(など)ー(徐々に話し声が消えていく。)(なんとか三つ、考え出そうとしている。)(ちょうど三分経過して)

安河内 さあ、みんな考えてみるか。……えーえ、え。中には、五ついった人もいるようです。二つだいたい考えとることあるね、みんなね。三つめで苦労している人もいます。……それで、あのう、一番初め、……えー、一人一文出してもらおうかね！えー、さあ、(もう何人か手を上げて待っている)で)待っている人からね。えー、豊君かな。はい、豊君からどうぞ。

豊 ぼくは、大きい、およそ。(と言いかけたところで)

安河内 はい、こっちへ出てきて。

豊 ④(前へ出て)ぼくは、およそ、大きい順に並んでいると思います。わけは、青虫、青虫も、青む、青虫も、こまいのと、こまい、こまいのと、あの、小さいのと、ナメクジの小さいのと、ガの小さいのと、イナゴの小さいのと、ハエの小さいのと、カの小さいのと、ダニの小さいのを比べると、比べていくと、青虫が、青虫、大きい順、大きい、あっ、青虫、青虫……青虫が、青、青虫が一番大きくて、……大きくて、ナメクジが大きくて、そう、順々に大きい、大きいと、ぼくは思ったから、大きい、およそ大きい順に、並んでいると思いました。

Cn 豊君と違います。ー(など)。(どこからか)健二君。

健二 (前に出て)ぼくは、みにくくなる、みに、みにくくなる順だと思えます。どう(と言いかけたところで)

安河内 (口速に)はい、ちょっと、ちょっと待って。で、それは

あのう、一つ出してるわけ?……豊君の、は、もう今のでいいんですか? OK?……みなさんOKですか?

Cn (小さな声で、ボンボンと) うん。……うん(など)

安河内 いい?

Cn いい。いいと思う。(など)

安河内 じゃあ、(健二に向かって) ちょっと、ちょっと君、ちょっと待っていてね。じゃあ豊君、また、名札を、名札をちょうだい。今、はずして。(豊がはずして持って行った名札を受けとり、磁石で黒板にとめられる。) えー、豊君が言ってくれたように、ヒキガエルは、ヒキガエルは、大きいものから……ダニ、目に見えないぐらい小さい生き物だね! 大きいものから、目に見えないぐらい小さい、そういうものをどうするわけ?

Cn 食べる。(など)

安河内 かたっぱしからー。

Cn 食べる。(など)

安河内 食べるわけねえ。……ねえ! (間) じゃあ、どげんして食べたらやろうかねえ?

Cn (何か小さな声。)

安河内 ねえ! (間) 大きなものから目に見えない小さいものまで、かたっぱしから食べる。(間) いったいどうやって食べるんだらう?……ねえ! (間) はい、これが「豊式課題」です。こういうことを「研究」してもらおうかね。ヒキガエルは、どうして大きいものから小さいものまで、かたっぱしから食べるか。これが「豊式課題」です。(間) はい、そこで次聞かせて。

〈以下の本授業の記録は、続けて執筆予定の論考『活動単元学習』の構想と展開―課題を紡ぎ出す(2)』に続く。事例中傍線①②③④は筆者。〉

一 課題を紡ぎ出す方法と力の段階

課題を紡ぎ出すというのは読者の問い、学習者の課題を紡ぎ出すのである。

教材文に示された次の問い、

だが、あの動作のにぶいヒキガエルが、いったいどのような小動物を退治するのであろうか。

これは筆者である動物学者金光不二夫氏の問いであり、学習課題である。読者の問い、学習者の課題ではない。にもかかわらず多くの国語教室は、筆者の問い、学習課題は、そのまま読者の問い、学習者の課題と直結するものとしてしまう。だが、そうはならないのである。

本提案授業が提案しているのは、筆者の問い、学習課題を讀者、学習者のそれとするためには、その間にどのような言語操作、言語活動を組み込めばよいかである。その言語操作、言語活動の具体は、どのように発想すればよいかである。

問い・課題が生まれてくるのは、一つは、学習対象とした「もの」「こと」「ひと」に齟齬、矛盾を見出したときである。そのとき「どうして」「なぜ」という問い・課題が芽生える。一つは、学習対象とした「もの」「こと」「ひと」について、今までの認知や認識

がくつがえされ、変えられたときである。くつがえされ、考えられたときに生じるのが感動（感が動く）であり、観動（見方・考え方が動く）である。この感動・観動が「なぜ」「どうして」という問い・課題を芽生えさせる。三つは、まったく新奇な学習対象と対面したときである。そのとき「これはなに」「なぜ」という問い・課題が芽生える。四つは、あらかじめ読者、学習者の側に追求（究）するテーマがあるときである。そのとき、テーマと関わって問い・課題が芽生える。

本提案授業が提案しているのは、二つめの感動・観動による、筆者の問い・課題の、読者の主体的受け止めの具体である。

次の表1は「学習目標を設定する方法と力の育成段階」を示す。

表1 学習目標を設定する方法と力の育成段階

高等学校	ナ	ニ	ホ	ヘ
中学校	タ	チ	リ	レ
小学校	高学年	サ	シ	セ
	中学年	カ	キ	ケ
	低学年	ア	イ	エ
発達段階 目標の設定	他者の目標の 主体的取り入れ	目標の 選択	目標の 半創造	目標の 創造

表1に従えば、「サ」の項に相当する学習をどう展開するか、についての提案授業である。つまり「他者の目標の主体的取り入れ」を、小学校の高学年の説明文の「読むこと」でどう進めればよいか、その具体の提案である。

表1に拠れば、小学校高学年の場合、「学習目標を設定する方法と力の育成段階」の主たる段階は「シ」の項、つまり「目標の選択」段階にある。しかし、事例の「はじめに」の項で、担任である平野

良一氏が述べられているとおりの学習者・子どもの実態であれば、ということ、一つ手前の段階の「サ」の項についての提案授業とした。

「他者の目標の主體的取り入れ」とは、他者（事例の場合は他者は筆者）が提示している問いを手がかりに、筆者がその問いに至った過程に立ち返り、過程中に生まれたであろう問いの具体のいろいろを、読者である自分（たち）が見つけた、自分（たち）が創り出したとさせ、これを自分（たち）の問いとしてしまうことをいう。そこで、いかに自分（たち）が見つけたかのようにさせるか、いかに自分（たち）が創り出したかのようにさせるか、その授業をどう展開するかである。

二 問いを紡ぎ出す方法と力

事例中傍線②、

これは、いったい何の順にならんでいるでしょうか？

という教師発言がある。「いったい何の順にならんでいる」か、のところを自分（たち）で考えて見つけよ、創り出せという要求である。自分（たち）が見つけたかのようにさせる、自分（たち）で創り出したかのようにさせるには、「かのように」ではダメである。本気になって見つけさせる、本気になって創り出させる活動が要る。それでどうやら「かのように」となってくれるのである。

事例中傍線④、

ぼくは、およそ大きい順に並んでいると思います。

と「豊」君の発言がある。これが本気になって見つけた、本気になって創り出した活動の成果の一つである。これはいったい何を見つけたのか、いったい何を創り出したのか。

筆者は次のように説明する。

ヒキガエルは、青虫・ガ・イナゴ・カ・ハエ・ナメクジ・ダニなど、農作物や家畜に害をあたえるものを、かたっぱしから食べてくれる。だが、あの動作の面白いヒキガエルが、いったいどのようなにしてこれらの小動物を退治するのであろうか。

筆者はこの問いをどのように紡ぎ出したか。キーワードは「かたっぱしから」と「あの動作の面白い」である。「あの動作の面白い」というヒキガエル認識がまずあって（この認識は学習者・子どもにも生活体験としてあると考えられる）、だから「かたっぱしから」よくまあ「食べて」という感動が生まれた。それゆえに「いったいどのようにして」と疑問を持たざるをえないとなったのである。そこで大事なことは、筆者がどういう事実をヒキガエルの捕食行動に見たから「かたっぱしから」とこれを言い留めたか、である。しかし、そのことは、この本文には書かれていない。書かれていないけれども、「かたっぱしから」と言える事実がいくつも（一つではダメである）あったがゆえに、それを一般化して「かたっぱしから」と言うことができたのである。そこで、その事実を少なくとも三つ以上は見つけさせよう、創りださせようというのが、傍線③の教師発言、

はい。というところで、三つ考えてごらん。三つ。

である。これは一般化された言「かたっぱしから」を、その生成過程にもどす作業である。ただしこの作業は言語活動としての国語科の作業でなければならぬ。ヒキガエルの捕食行動を観察するという作業を持ち込んで理科の授業となる。

教師発言傍線①、

ちょっと「順番」を入れかえました。……ね。

は、この作業を導くための工夫である。これは、事例を提示するのに、どんな観点から、どんな事例を、どの順に繰り出すかという筆者の工夫を、読み抜く作業を導く工夫である。〈この項続く。〉

注1 拙著「国語教育研究のすすめ」第一法規出版（一九八〇年、13頁）に拠る。

生産的な目標を子ども自身が設定できるようになるためには、つきのような方法と力が彼らの内に蓄えられていなければなりません。

第1の段階として、教師が子どもになりかわって（先取りする形で）彼らにとっていかにも魅力ありそうな目標を設定し、その目標を彼らがあたかも自分自身で設定したかのようにとらえる方法と力が育っているということ。それは、教師への信頼を子どもがどれほど得ることができるかの方法と力でもある、と書いていいでしょう。

第2の段階は、目標を彼らが自分自身で選択できる方法と力を養う

ことです。教師が子どもになりかわる形で設定したいいくつかの目標のうちから、もっとも自分に適したものを選び、決定する方法と力です。それは、自分の学習力×学習意欲×（学び方への習熟度+知識・理解）と目標とをいかに適切に対応させることができるかという力でもあります。

第3の段階は、教師の提示する未完成な目標（骨組みだけの目標、典型的な例のみ示された目標、半分の目標しか示されない目標など）を完成させる形で自分の目標をつくる（目標の半創造）方法と力を養うことです。ここでは、第1、第2の段階における目標設定の学習をなぞったり、に倣ったり、触発されたり、ヒントを得たりしながら自分の目標を創意工夫することが要求されます。

第4の段階は、まったく子どもが自分の力だけで目標づくりをする方法と力を育てることです。この段階では、目標達成の暁にはなにがどうなっていないか、目標達成に至る道筋は、その方法などは、たんに目標をどうするかに止まらず、どうすれば目標が達成できるかを見とおす方法や力も必要となります。これら、子どもが、目標を達成する方法と力を蓄えていく第1から第4段階までの過程を、子どもの発達段階と照応させれば、〈表1〉のようになると思われる。しかし、この表に示したことは、第1から第4までの段階を、長期的計画の下に、精緻な実践の積み上げをやればこうなるであろうという、仮説的観測に過ぎません。ですから、例えば、他者の設定した目標をあたかも自分が設定したもののようにとらえる体験がないとすれば、たとえ中学生といえども、小学校で主として育てられるべきはずの第1の段階のことが指導されなければならないでしょう。