１．（２）後期課程　第９学年における実践

言葉にこだわり、多様な読みを紡ぎ合わせる

～自ら課題を設定し、様々な視点から詩歌教材を読み深める～

なぜ、作者は詩という媒体を用いて戦争を伝えようとしたのだろうか？詩特有の比喩表現によって抽象的に表されている文章についてグループ、クラスで協働探究し、多面的に作品を読み深めていく。多様な読みを共有し合うことを通して、作者の表現から伝わる思いについて語り合い、詩歌教材の価値に迫る学習。

１．学びの構想

はじめに

本校国語科では、研究主題「自律的な学びへのイノベーション　探究するコミュニティを培う」の基、子供たちが自ら課題を見出し、仲間と協働して課題を探究していくことで、自身の生活に活きた学びにつなげ、作品を自ら読み進めていく力を培うことをねらいとし、以下のように学習を進めている。

ⅰ　課題を設定する…作品を読み、心に引っかかった疑問や話し合いたいことを取り上げる。

ⅱ　課題を探究する…共通探究課題に迫るために各自の課題を協働で探究し、考えを構築していく。

ⅲ　共通探究課題を設定する…各自が取り上げた課題を全て網羅できる大きな課題を設定する。

ⅳ　共通探究課題について意見をまとめる…これまでの課題探究を踏まえ、共通探究課題に対する自分の考えをまとめる。

ⅴ　単元を省察する…本単元を通して学んだことや変容したことを振り返り、次の学習に活かす。

このような「発意－構想－構築－遂行・表現－省察」の探究サイクルの中で、作品を多面的に読み進め、作品と深く関わっていく姿につなげていきたい。

そして、このような探究サイクルの実践をこれまでは、「星の花が降るころに」、「握手」といった小説や物語教材などの文章を中心に行ってきた。

そこで今回は、詩「挨拶―原爆の写真に寄せて」を教材として実践する。これまでは、登場人物の人物像や文章構成の分析など、長文中のあらゆる観点から課題を見つけることができていた。今回は、詩という短い文章の中でどれだけの多様な課題や考えを見出すことができるかが、本実践での挑戦である。

「詩歌教材」×「戦争教材」の価値

これまで、子供たちは小学校（前期課程）において、「ちいちゃんのかげおくり」「一つの花」、後期課程では、「大人になれなかった弟たちに･･･」「字のない葉書」と、戦争に関する物語を学んできている。虚構のものもあるが、それぞれ戦争当時の状況や辛い出来事について読み深めることを通して、登場人物の思いを直接的に感じられる作品に触れてきている。

本実践での教材「挨拶－原爆の写真によせて」は、昭和２７（１９５２）年８月５日。原爆が投下された７年後に書かれている。この詩には様々な表現技法が用いられ，戦争を忘れ、平和に浸っている現代人に対する警鐘が，隠喩的な表現とともに語られている。これまでの戦争教材とは異なり、作者の思いがストレートに表されていない文章となっているため、一読で意味が理解できる子供は少ない。

子供たちが引っかかるポイントとしては、「挨拶」という題名であるにもかかわらず、詩の中に挨拶に関する表記がないことや、「生と死のきわどい淵」「見きわめなければならないもの・えり分けなければならないもの」など抽象的な表現が多いことが挙げられる。これまでの物語教材とは違い、具体的な描写ではないが故に、言葉の捉えが多岐にわたる可能性があり、作者が本当に伝えたいことが何か、生徒それぞれの読みにずれが生じることが考えられる。

短い詩という文章ではあるが、そのような抽象的な表現から多様な読みが生まれることを知り、さらに語り合うことを通して、作品の魅力に迫ると共に、詩歌教材であるが故の価値に迫っていきたい。

２．学びのストーリー

（１）作品と出会う（第１時）

「重そう･･･」

単元に入るときの一声目であった。副題である「原爆の写真に寄せて」の「原爆」という言葉からのものだ。

まずは、じっくりと個々で本文を黙読することから始めた。黙々と読み進めた後、国語委員である翔貴からは、「思ってたよりもあんまり重くないような気がするんやけど･･･。」と聞こえてきた。

一読後の感想をそれぞれ書き、ワークシートに添付してある QR コードを読み取り、疑問に感じたことを打ち始めた。

タブレットが手元にあるようになってから、様々な方法で意見を共有する術を模索してきている。直ぐその場で即時的に全員の意見を共有したいときは、teams の投稿を活用しているが、今回のようにじっくりと吟味させたいときは、フォームでの入力後、疑問集を印刷し、メモを書き込ませ、比較しやすいようにしている。

９年　組「挨拶」初発の疑問

名前	入力シート
	表現の工夫
	詩の初めの「あ」の意味
	なぜ友はすこやかな顔をしているのか
	すでに此の世にないものという文章でなぜ此という感じを使ったのか？わからない
	・題名の意味　・「私」「あなた」など呼びかけている様な表現　・戦争のことを本当に伝えたいのか？　・被害の場所の例が広島だけなのはなぜか？
	すでに此の世にないもの、と書いた意図、それだけで語を終わらせた意図。 明日の表情を探すとは。すこやかですがすがしい顔に明日の表情を探しりつぜんとするのは何故か。 死にゆく者のどこが安らかで美しいのか。 何を見きわめ、何をえり分けているのか。 いま在る私がやすらかに美しく油断している理由。 五語が「安らか」なのに、七語が「やすらか」な意図。
	P95の最期の「あなた」は誰？ やすらかに美しく油断していたとは？
	題名に「挨拶ー原爆の写真によせて」と書いてあるがその写真は本当に写真なのか？ あと、どこにあるのか
	あ、　の意味。 あなたは、どんな人か
	本文と、題名である「挨拶」である繋がりがぱっと見えない
	みきわめるや、えりわけるという言葉が指しているものは何か? 美しいという言葉が意味しているものとは
	・あ、　の心情は ・油断は、あまり良い意味として使われることは無いが、何故、「やすらかに　美しく」と表現したなのか
	あ、はどんな感情なのか。 見きわめなければならないもの、えり分けなければならないものとは何？ 何が近づいてくるの？ なぜりつぜんとするのか

表１　疑問点を抽出したワークシート

（２）課題の抽出・分析・整理を行い、学習の見通しをもつ（第２～４時）

第１時に出された疑問点を抽出したワークシートを配布し、まずは、考えている疑問点について確認することから始まった。やはり、詩という作品の特性から、比喩的な言葉に注目するものが多く、「あ、」や「見きわめなければならないもの・えり分けなければならないもの」など表現に関する疑問が多かったのは予想通りであった。

そのような中で、教師から「この詩をどう読み進めていきたいか」全体に投げかけると、子供たちからは「やっぱり自分で探究したいものを考えていきたい」との声が上がったので、詩の教材を使った初めての協働探究型学習を進めていくことにした。後期課程になってから３年、前期からの子供たちにとっては５年時から５年間続けてきた学習であるため、みんな手際よく課題を分類・抽出し始める。しかし、紗希から「『握手』のとき、みんなの課題がバラバラすぎて、結局共有するときに想像でしか話していなくて、あまりつなげられなかったんだよね。」という声が聞こえてきた。この声を全体に広げると、国語委員である翔貴から「共通探究課題を早めに設定すれば、全体の方向性が決まるのでは？」という提案があった。共通探究課題の設定は、これまでの経験からも、教師としての悩みどころであった。早く設定しすぎることのも薄い課題になるのではないかという点と、遅すぎることによるつながりのない課題同士の単なる報告会に終わってしまうのではないかという懸念があった。

ただ、今回は、初読の感想の中で、教師自身も気になっていたものがあったので、このタイミングでスクリーンに映し、全体に共有することとした。

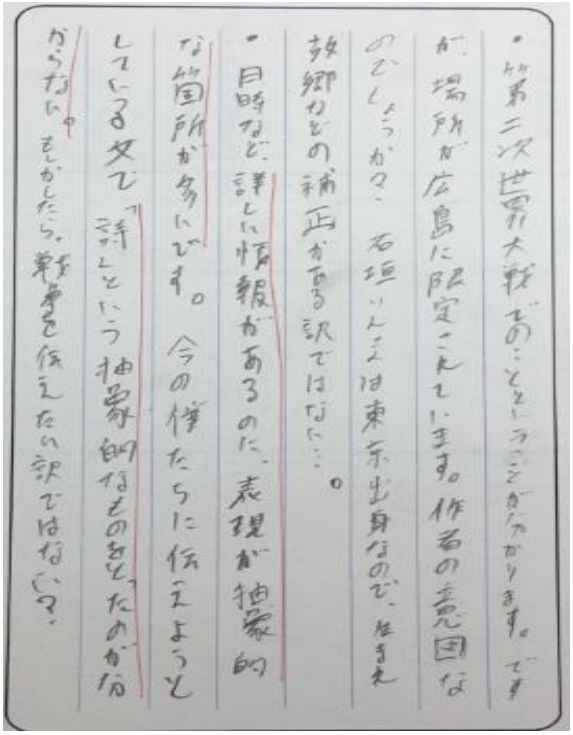


写真１　誠人の初読の感想

この感想を書いた誠人に考えを聞くと、「初めはなんかすごく重い作品かなと思って読んでみたけど、

そこまで直接的に戦争のむごさとかが伝えられるような内容ではなかったし、なんであえて詩っていうものを扱ったのかなと思ったんです。」ということであった。表現の疑問について考えていた他の子供たちが、誠人の考えにぐっと引き寄せられた瞬間であったように感じた。そこで、教師から「じゃあ今のことから共通探究課題作れそうかな。」と投げかけると、鷲田から「今はまだはっきりしないけど、作者はあえて詩という形を使ったと思うから、『なぜ作者が詩を使って戦争を訴えようとしたのか』という課題はどうでしょうか？」という発言があり、満場一致でその課題を共通探究課題にしようということになった。

教師の思いとして元々あった、詩の内容を読み深め、戦争や原爆の恐ろしさに対する警鐘を鳴らすことだけに終始してほしくないという思いと子供たちの発意がつながり、今回は探究を進めていく前に、共通探究課題を設定することができた。

次の時間、近くの４人グループで、探究する価値のあるものを２つずつ抽出し、短冊（A3 立て切り）に表すように促した。

次々に貼られる短冊を見て、正仁は、これまでも探究する際に活用していた「文学的文章を多角的・多面的に読むための課題探究型授業読みの十観点」（上図）をもとに課題を分類し、タブレットを活用して、teams の投稿で共有してくれた。

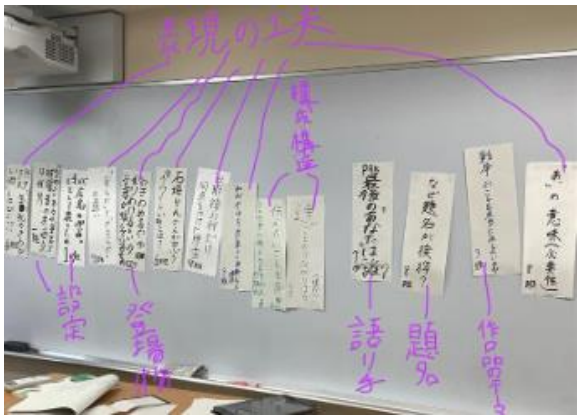


写真２　正仁が観点を分類し、全体に共有したもの

翔貴に課題の設定をどうしたいかと聞くと、「僕がやります」といってくれた。子供たちは、この３年間（９年間）の学びの中で、課題を分析し、展開も考えていく学びが身についてきている。教師のアドバイスも踏まえながら、自分たちの手で課題を設定することで、主体的な学びを継続させてきた９年生にとっては、自然の流れであった。

写真３　国語委員を中心に課題を分類する様子

国語委員中心に子供たちの話し合いによって、それぞれの観点を分析し、分類していった探究課題が次に挙げるものである。

《各グループの探究課題》

１班「連ごとのつながりを調べる」
２班「作者の時代背景を調べる」
３班「『生と死のきわどい淵』とは何か」
４班「『安らか』『やすらか』の違いは何か、作者が思う『美しい』とは何か」
５班「『見きわめる』『えり分ける』ものとは何か」
６班「『あ、』と最後の句点の意味について考える」
７班「なぜ題名が『挨拶』なのか」

７つの課題から、それぞれ自分で探究していきたいと考えるものを選び、２～６人のグループに分かれて、次時から、個人・グループ探究に移ることとした。

（３）個人探究からグループ探究へ（第５～７時）

前時でそれぞれが選んだ課題について、まずは個人で考える時間を設けた。その際に、タブレットの使い方について、教材分析されているところは調べないように確認をした。

既に、探究グループごとに席を配置し直していたので、１５分もたつと、教師から共有しようと声をかけるまでもなく、自然とグループでの共有が始まった。もちろん、まだまだ個人で進めたそうな生徒もいたので、ここからの動きに関しては、自由にさせた。というものも、これまでの単元後の省察の中で、「個人での探究の時間をたくさん作ってほしい」というものもいれば、逆に「もっと共有の時間がほしかっ

た」というものもいたからである。課題が多様であるからこそ、この時間の設定に関しては、それぞれのグループで調整してくれれば良いと考え、全体で統一して時間設定をすることはしなかった。

なお、この個人・グループ探究の後の共有の方法についても、どのような形で行うかを確認する時間を取った。７年生の時に行った各グループが前に出て、プレゼンをする方法で行なうか、各グループがバラバラになり、新たに作った他の課題を探究してきたもの同士がそれぞれのグループにおいて語り合うジグソー法による共有、「『キクゾ―』の会」を行うか、子供たちに委ねた。どちらも経験してきている子供たちがどちらを選ぶかについては、本当に子供たちの判断に任せようと考えていた。結果、一人一人の発言の機会を作るべきだという意見や、そうすることで、多様な考えが出てくるから探究の質が高まるだろうとの意見が多く、「キクゾーの会」で共有することとなった。

「キクゾーの会」は原則、ジグソー法と同じように、異なる課題を探究してきた者同士でグループを組む。そして、一人一人が順番に「出題者」となり、探究グループで意見が分かれたことや読みが深まったことについて、他の「回答者」へ投げかけたい問いを考えてもらい、他の課題を考えてきた人に新たな視点からの意見をもらえるようにする。

単なるジグソーによる共有では、各グループが探究してきたものを聞いて、内容をしっかりと吟味せずにただ賞賛の拍手を送り、メモが増えるだけのグループ活動になることがある。そうならないためにも、「聞く」ことをまず大切にすること、さらに、一人の読みに対して、多様な課題からの視点から述べ合い、新たな考えを生み出していける場にしたいということが目的である。

それぞれのグループで出た意見を伝える場を持つことで、探究してきたものにプライドをもって伝える、そして情報を持って帰るという義務が生じる。９年生という協働の集大成として、クラスの一部の考えが全体の考えかのように思い込む学びではなく、一人一人が考えをもち、その中で出てきた多様な意見を聞き合うことを通して、新たな考えを生み出せる場にしたいという思いに子供たち自身がなってくれていたことに喜びを感じていた。

次に、キクゾーに向けて、グループ探究を進めていった３つのグループでの共有の様子を紹介する。

２班「作者の時代背景を調べる」のグループ探究

このグループの一人彩佳は作者である石垣りんさんが、東京出身であり、広島とは離れたところにいるのになぜ、原爆に関する詩を書くようになったのかについて疑問に思っていた。次が、そのときの対話の様子である。

彩佳　この詩は１９５２年の８月５日に銀行で働く同僚に向けて作られたものらしいね。

翔貴　当時、ようやくアメリカから情報公開の許可が下りて、この時初めて、原爆の情報を知ったんじゃないかな。

楓己　１９４５年に実際石垣さんの家も空襲に遭っているらしいよ。

和香　詩が書かれた戦後の当時、ようやく封建的な時代から解放されて、女性も自分の意見が言えるようになった時代でもあったんだよね。

彩佳　戦争の辛さを知っている石垣さんが、原爆の情報を知って、８月６日に向けて、空襲の辛さも踏まえて伝えたかった思いを同僚に向けて送った詩ということかな。

このグループでは、書かれた当時の作者の様子や時代背景を調べ、他のグループに共有しようということを確認していた。

４班「『安らか』『やすらか』の違いは何か、作者が思う『美しい』とは何か」のグループ探究

このグループでは、「安らか」と「やすらか」の違いについて考えていたが、そのような中で、紗希はそれぞれの「安（やす）らか」の対象者について、初めは間違った解釈をしていたものを、他との対話の中で修正しているところである。

正仁　「安らか」は漢字だから、意味が限定されたり、堅い感じになったりしているけど、逆に「やすらか」はやわらかい感じでいろんな意味に取られているよな。

教師　それぞれ誰に向けていっているのかな？同じ人？

紗希　初めの「安らか」って「生と死のきわどい淵を歩く」人のことを指しているから、被爆した人達のこと？

愛実　「地球が原爆を数百個所持して」っていうことは、原爆が作られた後のことだから、この詩を書いている時の時代の人達に向けて言っているのでは？

紗希　･･･そうか、後ろの「やすらか」は「２５万人のすべて」が主語だから、こっちは被爆者に向けて言っているから、それぞれ指している対象が違うね。

平仮名と漢字の雰囲気の違いについて話していたところに「誰に向けて」の言葉なのかという視点への意識を投げかけることで、対象の違いから生まれる

表現の違いに気づくことができた。まだ、この段階では、その表現の違いと対象の違いについての具体的な根拠については、見出せていない様子であった。

６班「『あ、』と最後の句点の意味」のグループ探究

このグループは、なぜ、わざわざ「あ、」という一文から始めたのかについて気になっていることをそれぞれの観点で話し合っていた。

柊斗　「あ、」って思わず出たって感じだよな。

日菜　「あっ」とか「あ！」だと「発見した！」「驚いた！」みたいになるね。

三船　「あ」だけだと淡々としている感じだけど「、」を入れることでそこに気持ちが入る感じがする。

有史　「あ、」自体がなくて、「この焼けただれた顔は」から始まると、淡々として第三者的な、説明的な文章に近くなるな。

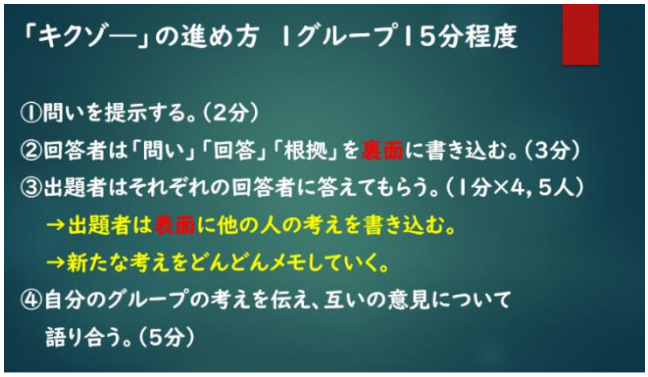
麻弥　「あ、」があることで、呆然としている感じが出て、写真を見たときの作者の感情が伝わってくるね。

説明的な文章では第三者視点になってしまうため、感情的な読みから外れてしまうという、共通探究課題のことも意識している発言であった。

それぞれのグループが対話を通して、探究してきたものをプレゼンテーションソフトでまとめ、キクゾーで全員が自分なりの思いを伝えたり、他の人達に問いたい課題を確認したりして、次時のキクゾーの会の準備を整えていた。

（４）「キクゾ―の会」（第８、９時）

前時までのグループ探究でまとめたものを基に、教師のほうでグルーピングした『キクゾー』グループに分かれ、次のような流れで共有する時間を持った。



画像１　キクゾーの流れを子供たちに示したもの

それぞれ探究してきた探究グループがバラバラになり、自分たちの課題を基に読み深めてきたものを他のグループのメンバー達と共有し、新たな視点をもらう場となるように伝えた。Ａ～Ｆの５，６人の６グループに分かれ、teams に挙げたそれぞれの探究プレゼンデータと自分の考えを持って、キクゾーの会は始まった。

次の対話は、**４班「『安らか』『やすらか』の違い」「『美しい』の意味」を他のグループに問いかけている場面である。**

写真４　タブレットを用いて、キクゾーの会を進める様子

紗希　「安（やす）らか」の意味の違いについて皆さんどう思われますか？

彩佳　平仮名のほうが考えの幅が広がっている。

誠人　それは、「安らか」のほうは相手に問う場面だから意味を限定させているけれど、最後の平仮名のほうは、死者に対する自分の思いを伝えるところだから、やわらかい表現にしたんじゃないかな。

元哉　そのどちらにも使われている「美しい」は、原爆という一瞬の出来事の直前の様子を表しているもので、その油断していた光景に対して美しいと表現しているんだろうな。

麻弥　ああ、なるほど。だから、ずっと危機感を持って過ごすのって難しいということを伝えようとしているのかな。

誠人　挨拶のような普段のような当たり前の光景の中にある油断に対する美しいということか･･･。

彩佳　そう考えると、この「美しい」って言葉、否定的だし、皮肉が込められているんだね。

（５）「キクゾ―の会」で得た情報を元にグループで共有した上で、共通探究課題について考える。（第１０時）

他の班からの情報を基に自分たちの課題についてあらたに得た考えをまとめ、元グループで共有し、共通探究課題である「なぜ作者が詩を使って戦争を訴えようとしたのか」について、個人でまとめる時間を取った。次は、キクゾーの会で「安らか」や「美しい」

についての対話を通して、考えを深めることができた誠人のまとめである。

詩というものは抽象的で、説明的文章の様な詳しい情報を伝える術ではありません。しかし、曖昧なことを伝えたいわけではないということは個人探究・グループ探究で分かりました。「挨拶」では複数の意味にとれるところが沢山あります。これは詩の抽象さの良い点です。つまり、戦争について複数の考えが持てるということです。また、文章というものは読む人の環境により感じとるものが変化します。事実を用いたものであったら尚更でしょう。当時の人、遠い未来に生きる人、読みは様々です。そのため、さらに複数の読みの分岐が現れます。

詩の複数解釈と年代的による変容を考え、石垣さんは、読み手に様々な考えを持って欲しかったため詩を選んだのではないのでしょうか。

おそらく、石垣さん自身としは、当時の人、つまり、原爆が投下されてから７年しかたっていないのに、のうのうと暮らしている同僚や日本に生きるすべての人達に向けて書いたものだっただろうと思われる。しかし、この詩は、あたかも現代の私たちに向けられて書いたものであるとも受け取ることができる。その、解釈の汎用性を詩における「複数の読みの分岐」と彼は捉えている。そして、「それが、詩の媒体の持つ真価だ」とも省察シートに記していた。単に短くて気軽に書けるからという理由ではないと考えているのだ。様々な解釈が考えられるが、彼の考えは１つの答えであると感じた。

（６）単元全体を振り返る（第１１時）

探究をもとに学びを省察し、次への展望をもつために単元全体を振り返る省察シートを各自書いてまとめとした。

《今回の学びの課題と次の学びへの展望》

- 今まで「詩」に対して、なぜ詩という媒体を使っているのかなど考えたことがなかったので、この単元を通して、考えることができて楽しかった。
- 新たな考えというものが毎回毎回増えていって、読み取る力というものが上がってきた。次回も新しい視野・見方を手に入れ、読み取る力をアップさせたい。
- 今回の「挨拶」では、作者の時代背景が大きな鍵を握っていたと思いました。今回のように作者の時代背景を意識して探究をできたらなと思います。
- 「少年の日の思い出」のときは、プレゼン方式にして何人かの人がまとめて意見を報告する形だったけど、結局少数の人の意見で効率が悪かったような気がします。でも、今回改めて『キクゾー』をしてみて、クラスのみんなが前向きになって、深い学びになったように思いました。
- 前回のキクゾーの会でも思ったが、やはり聞けない意見があるのはどうかと思う。キクゾーでは、各班による課題について多くの視点から学びを得られるのは確かだけれど、全体発表でも同じことができるのではないかと思う。すべての班の話を聞くことができ、キクゾーの会のメリットを活かせたらいいと思った。

全員が省察を進めていく中、一人黙々と読書をする華鈴がいた。本の内容は、ピータ・グッドチャイルドー著「ヒロシマを壊滅させた男オッペンハイマー」というものであった。今回の共通探究課題である「詩という媒体をなぜ用いたのか」という問いに実際、説明的文章において「原爆」を取り扱った文章と読み比べるためだということであった。（教師がそっと廊下に並べておいたものであるが･･･）

写真５　一人黙々と説明的文章を読みふける華鈴

この文献は、説明的文章であり、また視点もアメリカ側から見た原爆投下の様子が描かれたものである。原爆に関するものとはいえ、今回扱った詩の教材とは全く異なるテイストの文章であったが、他の生徒が省察シートを書き上げた後も、読みふけっていた。

彼女の省察シートには、

伝えたいことや、作者の意図を考える上で、視点が大事だと思いました。現代の私たちから考えるときは、固定概念からなる想像に左右されてしまって、範囲が狭くなってしまいます。当時の視点から考えることで、より作者に踏み込んで考えることができると思いました。

と記されていた。

誠人の言う、時代を超えた視点の切り替えのできる詩の良さに加え、華鈴の視点の違う説明的文章の重ね読みによって、さらに文章の価値を俯瞰的に捉

えることができたこと、さらにそれが、教師の指示ではなく、自律的なものから出た学びであったことに、この、子供に学びのプロセスを委ねる意味を垣間見ることができたような気がした。

３．省察

（１）詩歌教材を自律的・協働的な学びの中で読み深めることの可能性

本実践のねらいは、これまで取り組んできた物語・小説などの探究サイクルによる学びを、詩という情報量の少ない文章でも子供たちが読み深められるのかというものであった。

これまでの探究的な学習においても同様であるが、文章中における根拠が詩の場合にはさらに限られてしまうため、子供の省察にもあったように、「作者の生き方や時代背景など」の情報から思いを想像するような読みが多くなってしまう。だからこそ、どれが解釈として正解なのかといわれると、どちらともとれるねという話し合いが多くなってしまっていたように思う。

学びのストーリーの中で紹介した子供たちの読み以外にも、９年生初めの詩教材である「世界はうつくしいと」の「うつくしい」と「挨拶」の中での「美しい」の共通項を探究するものや、最後の句点の区切りに関して、句点の使い方の基本を調べ、そもそも、句点は「おめでたいことや縁起物（賞状や年賀状など）には使用しない」ということから、作者はこの原爆・や戦争を終わらせたいのではないかというような解釈を入れるなど、ここでは紹介しきれないほど、子供たちが言葉にこだわりながら、独自の解釈によって読みを広げることができている。

「読みの広がり」と、「勝手な解釈」は紙一重である。教師が「こう読んでほしい」、「ここはこう解釈すべきだ」というものは、必ず教師として持っているべきである。ただ、作品の主題を一つの正解のようなものにまとめることは、国語科の本質的な学びではないと考えている。様々な解釈について根拠をもって、自分の考え持つことが重要であり、その多様な意見について対話を通して、いかに深めていけるかが大切になってきている。その根拠の部分が、偏ったものなのか、新たな考えなのかを見極めることはなかなか難しい。今回のような詩という題材を単元で扱う場合は特にそうである。自分のものの見方や感じ方を広げることは自律的な学びの中で可能であることが分かったが、飛躍した解釈に対して、子供同士で建設的に読み深められるよう、教師がどのようにデザインしていけるかが課題である。

（２）学びのプロセスを子どもと共に創り上げる

附属勤務３年目になり、この実践を行った９年生が７年生の時からの３年間、共に探究的な学びを探り続けてきた。同じ教室内で、子供たちが教材を基に自分たちで課題設定し、異なった課題を解決していく。そして、題材に対する考えを全く違う視点から語り合うような学びのサイクルを、彼らは自分なりのやり方で創り上げてきた。教師にとって、学びのプロセスを全てこちらで考え、それを基に活動させる授業展開のほうが予想もできるし、学んでほしいことを子供たちの中に積み上げることができる。確かにその方が楽であるし、計画通りにカリキュラムを進めることもできると今でも思っている。

ただ、私が勤務し始めた一年目から常に本校の研究副題には「共に」という言葉が添えられている。研究副題にあるからこの実践をしていたという現状は少なからずあるが、それ以上に子供たちに学びの選択肢・自由度を与えることで、今までの何十倍も読みの鋭さ・発想力が生まれ、その交流によって自ら考えを深めていっていることも事実だ。これまでは、自分の読みの領域に子供たちを招き入れる指導をしてきたものが、子供の探究に対して、並走する瞬間もあれば、後ろから押したり、前から引っ張ったりする瞬間もある。時には、みんなが見える俯瞰的な位置からバランスを取ったり、それぞれの学びをつなげたりすることもある。どちらにせよ、この探究的な学びは、予測困難な時代を生き抜いていく子供たちにとって必要な資質を育て、新たな価値を見出す可能性を秘めているということに改めて気づかされている。

最後の子どもの省察のコメントにもあるように、子供たちの何人かは、現状の授業の流れに満足していない。「キクゾーの会」に対しても、人数比のズレにより、共有しきれていない部分に納得がいっていない生徒も多い。そのような授業展開もまた子供の思いを聞きながら年々変えてきている。その子供たちにプロセスの選択を与えることが学びの深まりにつながるよう、さらなるデザインの工夫を考えていきたい。

（山腰　浩樹）