

授業で「聞き合い」ができる子どもたちにするために

上野 芳樹

* もくじ *

一	はじめに	2
二	子どもの心が動く問い	2
(1)	問いに映像があること	2
(2)	登場人物の目・耳になる	9
(3)	二択・三択の問い	13
三	子どもの発言の受け方	17
(1)	どんな発言にも「宝」を見つける姿勢で聴く	17
(2)	「たまり」をつくる	19
(3)	子どもの発言をリピートしない	20
(4)	発言を整理し「粹」で返す	21

一 はじめに

教師が問いかけても反応がない。

自分の言いたいことだけ言って友達の発言は聞こうともしない。
一生懸命友達が発表しているのに、無関心で聞こうともしない。

こうした教室の光景は決して珍しくはない。どうしたら子どもたちが教師の問いを主体的に受け止めて考えたり、友達の発言に耳を傾けて自分の考えを深めていくような授業ができるのだろうか。何を改善していけば良いのだろうか。

以下、これまでの自分の授業や自分が見聞きしたいろんな先生方の授業をとおして、子どもたちの「聞き合い」が成立する授業の要素について整理してみたことを述べる。

二 子どもの心が動く問い

(1) 問いに映像があること

研修会でその道の専門家の講演を聴く機会がある。そのとき、講師によって耳を傾けて聴こうとする場合と退屈で居眠りしてしまう場合とがある。何が違うのか。一番の違いは、話に「具体的な映像」があるか否かである。専門的な用語を並べて理論を述べる大学教授の話などあつというまに子守歌になってしまいが、ニュースキャスターが「私が体験したこの事件では……」と自身の生々しい体験を語り出すと回りの雑音も気にならなくらい話に集中する。

子どもが紙芝居や絵本の読み聞かせに口をあんぐりと開けて聴き入っているのも同じである。話が「映像」として伝わってくると聞き手の心も動くのである。

「どんな気持ちだったでしょう」「なぜ○○したのでしょう。」という発問が国語の授業でよく使われる。でも、それでは動かなかつたり、「かなしかった」「うれしかった」「それは○○だからです。」という一般的、抽象的な発言で終わってしまうことがよくある。そうなってしまいうのも、子どもの中に「その場面の具体的な映像」が創られていないからではないかと思う。

では、「問いに映像がある」というのはどういうことか、授業の事例で説明してみたい。次に挙げるのは特別支援学級(肢)のY君と山村暮鳥の「雲」の詩を読み合った時の記録である。

雲 山村 暮鳥

おうい雲よ
悠々と
馬鹿にのんきそうじゃないか
どこまでゆくんか
ずっと磐木平の方までゆくんか

音読し、言葉の意味を確かめたあと、こんなふうに進めている。

T じゃ、一つだけ聞けど。 「おうい雲よ、……どこまで行くんだ」て、こ

れ、誰が言ってやるのかな？

Y 雲の下にいる人

T うん。ほや。暮鳥さんと考えてもいいかな。暮鳥さんが……

Y 雲見てやって、「馬鹿にのんきそうじゃないか」て言ってる。

T おっ、ちよっと絵が出てきたぞ。何やて、暮鳥さんがどうしてたって？(と

黒板に絵を描きながら尋ねる)

Y 空見上げてやって、なんか、ゆうゆうとばかにのんきそうに見えたんちがう
かな。

T 何が？

Y 雲がよ。馬鹿にのんきそうに見えたん。ただ動いとるだけやで

T ほう、この雲が馬鹿にのんきそうに見えたんか

Y ただ、移動しとるだけやで。

T ふーん。おもしろいやん。よし。じゃ、その暮鳥さんになったつもりで読ん
でみてくれるか

Y 読む。(声は小さいが、イメージが感じられる読み。)

T ほう、ええやん。

Y 君、雲はどこにある。

Y 空の上やん

T 空の上やな。今、Y君、どこに向かって声出した？……机に向かって声出し
たやろ。もういっぺん、暮鳥さんになって読んで見てくれ。先生聴いてるから。

Y 読む。(さっきより広がりを感じられる読みになる)

T ええやん！よっしゃ。なかなかええ朗読やった。

Y 君、さっきええこと言うたやん。暮鳥さんはこの雲見て、「ゆうゆうと馬鹿に
のんきそうじゃないか」て見えたって言うたな。

じゃ、教えてくれ。暮鳥さんはどんな雲見てると思う？……今日みたいな雲？
(小さな雲が点在している)

Yちがう：あつわかった。晴れたるけど、もつとでっかい雲ちがう？まるなが
みたいな雲あるやん。

Tお、なんやて、晴れたある？

Y晴れたるとき、入道雲みたいな雲あるやん。

Tほう、でっかい雲なんか。ちつちやい雲がぼかぼかあるんちがて……。

でっかい雲にもいろいろあるぞ。ぼかーんとまーるい雲、もくもくとした入道
雲。(絵に描く)

どっちなん？

Y……最初に書いた方かな(まるい雲)

Tもういっぺん読んで決めてくれ。

Y読む。

Tどっち

Tこっち(丸い雲)

Tほう、すごい。入道雲じゃない。青い空にぼかーんと浮かんだ雲。

Yそれが移動しとるで「馬鹿にのんきそうじゃないか」

なんか、寝てるみたいに見えるんちやう？なんか昼寝してるみたいに。

Tほう。何やて

Y暮鳥さんが空見上げてて、雲が移動して部屋の中で昼寝しとるみたいに見える
ん。

Tほど、速さは？びゅーっと？

Yおそい。

Tのつたら、のつたらと。ほんで「ばかに」「ゆうゆうと」「のんきそうに」

他にも雲はあるの？

Yない。他にはない
Tほう。青い空に、でっかい雲がぼかーんと浮かんでのたーっとゆったり動いて
るのを見て、作ったんちがうか。

もう読めたやん。じゃ、もう一回読んでみてくれる。

Y読む

Tよっしゃ。こんなにすかすかつと読めるなんて思ってたわ。

じゃ、もう一つだけ教えて。今、暮鳥さんはどんなにしてると思う？

Y……

T空のイメージはいっぱいできた。さあ、今度は、暮鳥さんは、どこで、どうし
てるのかなあつて。

Y……

T家の中で暮鳥さんも昼寝してる？……

先生、読むからな、暮鳥さん、今、どんなふうにして、雲に呼びかけてるのか
な、て頭に浮かべてくれ。家の中なんか、外なんか、それとももつとちがう
ところなんか……。

T読む

Y外か！やっぱり。部屋の中じゃないな。

外の気がする？外のどんどこか？

Y芝生のいっばいあるところか、草原。

Tほうほう。芝生のある、ひろっぱみたいなの？

Yそれか、山登らつて、頂上まで行かったときそこから叫ばつた。

T山の頂上でヤッホーって言うみたいに、「おうい雲よ」ってうれしそうに言っ
てる。

Tもう他には考えられんか？

先生、前みんなと勉強したときにな、また違うこと言うた人あるんやで。
Y え？ どういうこと言わったん？

T この人家の中にいやるとちがうかなって。……そんな暮鳥さんの姿って考えられる？

もう一ぺん読むぞ。(やや声の調子を落として朗読)

Y、あつ！もしかして建物の中やったら、窓開けて雲見てやる。

T その時の暮鳥さんて、何してやる？何してるとき、そんなこと言わったと思う？

Y なんか、ちよつとひまやつて、何もすることがないで。

T おうい雲よ、おまえもひまそうやなあつて見てる。……うん。

全然違うこと言わった人がある。

Y どんなこと

T 暮鳥さん、今ものすごく忙しいのかもしれない。ひいひい言いながら仕事してるんかもしれない。

Y ああ、あああ。

T わかる？その気持ちわかる？

Y ああ、自分は仕事してるんやけど、雲はのんきそうに見えたで、ほんで叫ばったん。あーん、それもあり得る。

T なつ。

Y 自分は一生懸命、汗かきまくって仕事してるのに、雲は仕事も何もできひんやん。ただのんびりとうかんどるだけやん。

空に浮かんだらどるだけやん。だからな、馬鹿みたいのにのんきそうにしてんと仕事しんか、みたいな感じで叫ばったん。

T いっぱくしたくてもできんのに、雲はのんびりしてて、「おまえはええなあ。」って。

そんな感じで読んでみてくれるか？

Y 読む(皮肉をこめたような感じの入った読みになる)

T ちよつと雲に腹立てて「おまえはええのう」って感じが今の中に出てたわ。

……ところがな、もつと違うこと考えた人があるんや。

暮鳥さん、仕事なんかしてやらへん。……どんなこと考えたと思う？

Y うーん？

T 暮鳥さん、ひよつとして病院のベッドの上ちがうか？て。

そんなの、考えられる？

Y なんか、重傷で？病院に運ばれて、起きて見たら、雲が見えた？……なんかちよつと想像がつかんなあ。

T 実はな、暮鳥さん、この詩、病院のベッドの上で作らったん。胸の病気で、もう治らん病気でベッドの上で寝てやったん。

で、もう自分動けへんの。

「おうい、雲よ……のんきそうじゃないか」の次「どこまでゆくんだ、ずっと磐木平の方まで行くんか」て。

なんで、「磐木平」って出てくるのかわかるか？

Y あつ！自分、家にいいひんから、「磐木平の方までゆくんか」

T 「磐木平」ってどんなどころ？暮鳥さんにとって

Y 自分の家のあるところ。

T うん、ふるさとなんや。雲が磐木平の方へ行くのを見て「おまえは動いていいなあ」って。そんな気持ちもあるんだって。

Y その病気もう治らへんの。

T うん、この人30いくつで死んでしまったの。

ほんでも、Y 君すごいわ。一人でいくつもの読みができたなあ。

じゃ、最後にもう一回読んでくれるか。Y 君はどの読み方がいい？山の上か、原

っばか、家の中か、病院のベッドか
Y家の中。
Tじゃ、そのイメージで。
Y読む

一対一の授業ではあるが、言葉を「映像化」することによって、読み手の中にあるイメージが豊かに広がっていく事例として挙げた。

(2) 登場人物の目・耳になる

子どもは、客観的分析的な読みを好まない。登場人物に同化して、その場面に立ったとき生き生きと心が動き出す。そんな事例を挙げてみる。

「ごんぎつね」で、おっかあがなくなつたあと、赤い井戸のところまで表をとぐ兵十の姿を見る場面がある。

兵十が、赤いいどの所で表をといでいました。
兵十は、今までおっかあ二人きりで、まじしいくらしをしていたもので、おっかあが死んでしまつては、もうひとりぼっちでした。
「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」こちらの物置の後ろから見ていたごんは、そう思いました。

この場面を「ごんの目」になつて読ませたいと思つて授業した。

【授業記録】

Tで、このとき、それを見ているごんには、その姿がどんなに見えたか。
もう少し、ごんの目で見てもみましょうか。

哲也 なんか、しよんぼりしてみてる。

T だれが？

哲也 ごんが。

直也 はい、哲ちゃんと似てる！

T これを見ているごんもしよんぼり。……みんなはどうですか？そんな気がする？ どうしてかな。

直也 あんな、ごんは、自分の親がいなかったことに気が付いてな、悲しみがこみあげてきた。

T この姿を見ていたら、ごんも、悲しみがこみあげてきた。

直也 親がないでな。
T 今、哲也や直也が言うてること、もうちよつと言える、という人ない？

優子 ごんは、親が死んでひとりぼっちになつたさみしさを知っているから、ごんまで、さみしい。

智将 ごんは、いたずらをして、そのさびしさをまぎらしていたけど、今、兵十を見ると、さびしそうにしているから、そのさびしさがこみあげてくる。

T わかる。……ごんもひとりぼっちやね。ずーっと一人ぼっちでくるんやけども、そのさびしさは、いたずらをしてまぎらわしてただけ

も、このこの兵十のひとりぼっちでさみしそうなを見た時に、今まで、まぎらしていた自分の一人ぼっちのさみしさも思い出す。

T はい、ほかに、まだ、こんなことも思った、というのを出して、

美由紀 兵十といっしょで、ためいきまじりで、おれと同じひとりぼっちの兵十か、て思っている。

T 兵十と同じに。どうしてためいきがでるの？

美由紀 自分の悲しみも思い出す

T 自分の悲しみもここで、いっしょに。おれもさびしい。そうやなくて、自分と同じように思えてくる。

朝子 おれと同じひとりぼっちの兵十か、の前に「死んでしまっただけ」で書いてあるから、なんか、ごんには、あまりわからないから、そっちの方がよいかわいそうだなって思える。

T ……もういっぺん、言ってくれる。

朝子 (くりかえし) 初めからひとりぼっちだったごんには、そのさびしさがわからないから、自分よりかわいそうだなあ。

治武 ごんは、初めからひとりぼっちやけど、兵十は、今までおつかあ二人つきりで暮らしていて、おつかあの死んだ悲しさが、ごんにはよくわからない。

T ごんより、もっとかわいそうだなって言ってるのね。

由美子 ごんは、最初からひとりぼっちだったけど、兵十は、お母さんとの思いでがいっぱいあるから、よけいにかわいそう。

一定、ごんの気持ちにはふれている。しかし、「ごんの目」になりきっているかと言え
ばやはり弱い。もっと直裁にごんの「目」にならせるような発問を若林達也先生は考えて

おられる。若林先生は次のように述べておられる。

ここの叙述でみえる景色は何か。「兵十が麦をといでいました。」しかない。「兵十が畑仕事をしていました。」なら、感じなかった哀れさ、やもめの孤独がここにある。ごんは、おつかあが麦をとぐすがたは見たことがあっても、兵十が麦をとぐ姿など、見たことはなかったにちがいない。それだけに、はっとする景色だった。

問 「今までに兵十が麦をといでいる姿を見たことがあるの？」

子どもたちは「無い!」「初めて見た。」と答えるだろう。それを受けて「そのとき、ごんには兵十がどう見えただろう。」と問えば子どもの心は確実に動く。更に「川で「兵十だな」と見たときと同じだろうか?」と揺さぶることによってより鮮明にごんの目で見えてくるだろうと思う。

登場人物の目で読むのと同じように「登場人物の耳」で読むことも子どもの心が動く切り口である。同じく若林先生の著書から引用する。

「あとかくしの雪での実践から」

「おらとこはびんぼうで何も無いが」という百姓の言葉をどう聞いたか。もてなしでやろうとしてくれている。「とまってくれ」にもやさしさが伝わってくる。だから、「おら何もいらんぞ」と付け足さずにおれなかった。けれども子どもたちは、そう読めない。あつかましい。「などと書いてくる。「何にもいらんぞ。」は、「なんにもないが」への応答であることが読めないから、こう感じる。文章の場合には、

実際に舞台で同時に行われているものが、たての流れに記述されて、いかにも時間の経過があるように見えてしまう。1を読んで2を読むというきらいが生じてくる。そういうことを用心して、あえて、「耳で読む。」という言い方をしてみる。授業に際しても、教材解釈するときも、一つの視点にしていつてはどうだろうかと思う。シナリオの読みなどでは、このことがとりわけ重要になる。

あとかくしの雪

木下順二

あるところに、なんともかとも貧乏な百姓がひとり、住んでおった。

ある冬の日のもう暗くなったところに、ひとりの旅びとが、とぼりとぼり雪の上をあゆんできて、

「どうだろうか、おらをひとばん、とめてくれるわけにいくまいか」というた。

百姓は、じぶんの食べるもんもろくにないぐらいのもんだったが、

「ああ、ええとも。おらとこは貧乏でなんにもないが、まあ、とまってくれ」というと、旅びとは、

「そうか、それはありがたい。おら、なんにもいらんぞ」というて、うちにあがった。―略―

(3) 二択・三択の問い

「どんな〇〇でしょう」とぼわつとした問いだけでは動かない子も、「Aだろうか、Bだろうか」と選択肢を与えられると考えることが具体的になり「どっちかな」と心が動き出す。

5年の教材に「注文の多い料理店」がある。八日市北小の若いN先生と一緒に教材解

釈して、こんな発問を考えてみた。

【教材文】

二人の若い紳士が、すっかりイギリスの兵隊のかたちをして、ぴかぴかする鉄砲をかついで、白熊のような犬を二ひきつれて、だいぶ山奥の、木の葉のかさかさしたとこを、こんなことを云いながら、あるいておりました。

「ぜんたい、ここの山はけしからんね。鳥も獣も一ぴきもいやがらん。なんでも構わないから、早くタンタアーンと、やって見たいもんだなあ。」

「鹿の黄いろな横っ腹なんぞに、二三発お見舞もうしたら、ずいぶん痛快だろうねえ。くるくるまわって、それからどたつと倒れるだろうねえ。」

それはだいぶの山奥でした。案内してきた専門の鉄砲打ちも、ちよつとまごついで、どこかへ行つてしまつたくらい山奥でした。

発問

「この二人の紳士は、今までにも何度も猟に来ているのだろうか？それとも初めてなのだろうか？」

この発問を考えたのは、数年前布小でK先生が最後の場面を授業したときのことから頭にあつたからである。そのとき、子どもたちがこんな発言をしている。

Tこの紳士たちをどう思った？みんな鈍感

C間が抜けている。
つぐみ 山猫が食べようと思っただけを全部普通のことと考えている。
都志 普通さあ、そんなのおかしいって気づくものやのに
まゆき ふつう、家でもこんなな廊下は無いやろ
男洋 むりやり納得している。
翼 まぬけや

紳士の馬鹿さ加減を笑いつつ、「何で気づかないんだろう」と疑問を感じている。「おれおれ詐欺」の場合も、「あれだけニュースで報道されているのになぜ？」と不思議なほどひっかかっている。実は必ずひっかかるだけの要因がたまされる側にある。教材を読むと、この紳士のキャラクターが次のように描かれている。

・ すっかりイギリスの兵隊のかたちをして、びかびかする鉄砲をかついで、白熊のような犬を二ひきつれて
・ 「 সেইじゃ、これで切り上げよう。なあに、戻りに昨日の宿屋で、山鳥を拾円も買って帰ればいい」
・ 立派な一軒の西洋造りの家がありました。そして玄関には
RESTAURANT WILDCAHOUSE (西洋料理店 山猫軒)
・ 「これはロシア式だ。寒いところや山の中はみんなこうさ」
・ 「どうも奥には、よほどえらいひとがきている。こんなところで案外ぼくらは、貴族とちかづきになるかもしれないよ。」

ここから見えてくるのは西洋かぶれのエセ紳士の実像である。ほんとに猟がしたいのではなく、「紳士というのは狩猟のような高級な遊びをするものだ」という見栄でやってきたのだ。そういう軽薄な心理をくすぐられてまんまとひっかかってしまったのだといえ

る。そうしてた裏の筋を読み取らせたいと思った。

N先生が子どもたちに

「この二人の紳士は、今までにも何度も猟に来ているのだろうか？それとも初めてなのだろうか？」と問いかけると

即座に

C 初めてや！

と子どもたちが反応した。

T それは、どこを読んだらわかるの？

と西野先生が重ねて尋ねると、これまた56人の子がさっと手を挙げた。

井野 「何でもかまわないから早くタンタアーンとやってみたいもんだなあ」って、

初めてやから早く撃ってみたいんや。

C 「びかびかする鉄砲」ってまっさらやん。使ったことないの。

富永 「案内してきた専門の鉄砲打ち」って何も知らないから連れてきている。

C 「だいぶの山奥」って山のことを知らないんや。

後ろの席でぼそぼそ話しているゆめかさんも

「ずいぶん痛快だろうねえ」って、撃ったことないからわくわくしてるんやと思う」

などと、叙述を的確に捉えて発言してきた

こういう読みができることによって、冒頭の

「二人の若い紳士が、すっかりイギリスの兵隊のかたちをして」の滑稽さも読めるし、この物語の主題、「都会の軽薄なブルジョワに対する怒り」も見えてくるだろう。

このころ、N先生は授業に集中しない子どもたちに悩んでいた。でも、この問いで展開された場面は確実に子どもが動いた。

三 子どもの発言の受け方

子どもが何事かを発言してきたとき、それをどう受けるかによって、子どもが集まってきたり、離れていたりする。子どもたちが耳をそばだてていく方向の受け方として私は次の3つが重要だと考えている。

- ◎「どんな発言にも「宝」を見つける姿勢で聴く
- ◎「たまり」をつくる
- ◎「子どもの発言をリピートしない。」（教師は反射板であれ）」

(1) どんな発言にも「宝」を見つける姿勢で聴く

布小の同僚だった岸田先生は、いつの年も担任する子どもたちがしつとりと落ち着きよく聴き、よく話す学級に育てられる。その秘密が子どもの発言の「受け方」にあると私は思っている。ある時の研究授業に対する私の感想を次のように書いている。

岸田先生のやわらかで明確な「話し方」が子どもたちの落ち着きと集中を生み出していると思います。でも、それ以上に、子どもの発言に対する岸田先生の「受け方」がすごい、と私は思っています。
子どもの考えを聴くのが楽しくてしかたがないという表情で聴いておられる、そして、発言した子どもの心まで受け止めておられる、そんな感じがします。

あの授業のポイントになったO君の発言の場面の記録です。
【しんや君とゆうだい君がかぶをぬく表現の場面】

- T どうやった今の二人
C オツケー
T 上手やったところ言って。
C ハイ
T 見つけてくれた？ O君どこ上手やった？
O 声とか力。
T あっ、力入ってた！ 声もよかった？
O それに、こうやって目つぶってやってやったから、必死になってやるのがわかった。
(顔で表現)
T あっ、すごい！。目つぶってた？ こんな風に？ (やってみせる)
C 目、つぶってへんかったで
T そうやった？ …… あっ O君、目つぶった方がいいっていつてるんかな。
(O君うなづく)
もっと、うーんと。そうかー。



O君の発言をうんと拡大して受け止めておられます。言ったO君は「ぼくの考えをすごくほめてもらった」とうれしかったでしょうし、そのことで一層やる気も出ました。
さらに大事なことは、O君の発言がその後の学習の深まりを創ったことです。

○君の発言によってこの場面のおじいさん・おばあさんの姿が具体的なイメージになりそのあとのじゅんや君・たくま君の見事な表現が生まれ、それは休み時間まで子どもたちを夢中にさせるエネルギーを生み出しました

(2) 「たまり」をつくる

「一人が発言したら、それはみんな聴いている」という思いこみで授業している教師が多いのではないか。そう思われてもしかたがないような授業をよく見かける。昔先輩に「子どもの中にはいろいろいる。とどこどこで立ち止まって、みんなを集める「溜まり」の場がある」と教わった。

ある時の授業研の感想を私は次のように書いている。

「○○さんどうですか？」と尋ねて答えたら、「他の人はどう思いますか」「どうですか」とつないでいってやる。みんな同じ意見だったら「これでいいですか？」とみんな確認して、更に「今言ったことは教科書のここに書いてあるね。じゃ、もう一回そこ読んでみましょう」と確認していく。そういう作業がひよつとすると取り残されている子の学習になっていくのところがうかな。

もう少し具体的に言うと、「不安って何でしょうね」↓「果たして世界が認めるだろうか」と誰かが答える。(そこで終わらずに)

「あなたはどうか?」「あなたは?」と聞いていって、「みんなもそうですか」「じゃ、不安の中身を読んでみましょう」と確認してみる。

西野先生のこのコメントを聞いて、昔、先輩に「授業のところどころに『たまり』をつくれ」

と言われたことを思い出しました。

「たとえて言えば、『遠足で先生が子どもを引き連れて歩いていくうちに、ぼろぼろ抜けていって、ふりむいたら、二、三人しかついてきていなかった。』というような授業をしてしまう。そうならないように、とどこどこで、溜まり場を作り、ばらばらになっていく子どもを一度集めてからまた出発する、そういうことがある」という指摘でした。西野先生のコメントはまさにそのことを言われています。

「教材を読むとき、『読みをさせられたのはなぜですか?。この場面で私なら、『めいめいで3回読みなさい。読めたら座って目で読みなさい』という読みせ方をします。』

といわれるのも「全員を学習のスタートにつかせる」という意図からでしょう。

(3) 子どもの発言をリピートしない。(「教師は反射板であれ」)

「子どもの発言をリピートしない」というのも子どもたちの「聞く耳」を育てる上で重要である。教師は丁寧に受け止めるつもりで子どもの発言を繰り返す。しかしのだが、それは「聞き漏らしても先生が言ってくれる」という聴く姿勢の安易さにつながる。

さらに、子どもの発言が先生に吸い取られてしまうようで、「先生とその子の間」だけで納得してしまっている」というふうになる。結果、回りの子どもを切ってしまうことになるからである。

同僚だった小森先生はその点がうまかった。

■ 発言のさせ方

小森先生の授業では、一人の子が発言したあと、よく似た考えの子を立たせ、次々と発表させられます。子どもの発言へのリピートもありません。「……なんだね。」という教師による繰り返し）
教師による指名発言だと、言いたくても言えなかった子が残ってしまったりしますが、この形だと発表したかった子は全部言えるので満足です。
教師もいろんな子どもたちの発言の微妙な違いをじっくり聴き取ることができず。小森先生も子どもたちの発言を、聴きながら「おっ、今変化したぞ。」と読みの違いを捉えて返しておられました。

こうした発言のさせかたは、今いくつかの学級で試みられている書き込み読みの発表から出発する授業にもずいぶん有効な手法ではないでしょうか。

(4)

発言を整理し、粹で返す

子どもの発言を丁寧を受け止めることは大事だが、一人ひとりの発言にくっついて受けているだけでは平板になり、様々な読みが並列に並んで子どもの中にくっきりとしたイメージになっっていない。結果、子どもの集中も弱くなる。

私の失敗の授業からそのことを考えてみたい。4年生で「子牛の話」という教材で授業したときの記録である。

「子牛の話」

あらすじ

しんぺい君のうちの牛が子牛を生んだ。おじいさんとしんぺいくんは大喜びでひまさえあれば子牛の世話をし、二人の姿を見れば頭をこすりつけて喜ぶほどになついていた。しかし、その子牛が売られていく日が来る。

山の上から村がひと目に見えます。
ふと気がつくとき、しんぺいくんのおうちのよこの土橋を子牛がつれられていくところでした。

それを見ると、しんぺいくんの目は、たちまちなみだでいっぱいになりました。ふたりは、じつとつたつたつて、見えなくなるまで子牛を見おくらせてやりました。

見えなくなると、おじいさんは、
「男の子は、いつまでもめそめそするもんじゃやない。きっぱりあきらめるんだ。」
といいました。

しんぺいくんは、
「うん。」

とうなずいて、わらってみせました。

4

その日からきょうまで、しんぺいくんとおじいさんは、子牛のことについて、いっぺんも話をしたことがありません。

きっぱりあきらめたからです。

しかし、しんぺいくんは、ほんとうはあの子牛が売られていった先をこっそりとさがしていたのです。

そのねがいがきょうかなえられました。

ひと月ぶりで牛買いのおじさんに会い、行き先はとなり村の新八さんの家だと

おしえてもらいました。
それがわかると、もうじつとしていられません。
すぐとなり村まで走っていききました。
新八さんのうちは、じきわかりました。
でてきた男の子は、だまってうらの牛小屋へつれていってくれました。
しんぺいくんのむねはどきどきし、おじいさんもつれてくればよかったところ
かいました。
ところが、牛小屋まできたとき、しんぺいくんは、
「あっ！」
とおどろきました。
おじいさんが、ちゃんと先に来ていて、うれしそうに子牛の首をだいていたか
らです。
あきらめたような顔をしていたくせに、やっぱりおじいさんも、きょう牛買い
のおじいさんにきて、こっそりやってきたのにちがいません。
しんぺいくんは、すっかりうれしくなって、
「こら、おじいさんは、ずるいぞ。」
というなり、子牛の首にとびついて、自分の方へひっぱりよせました。

次にあげるのは、「その日からきょうまで、しんぺいくんとおじいさんは、子牛の
ことについて、いっぺんも話をしたことがありません」のしんぺいの心情を考える場
面の授業記録である。

「子牛の話」授業記録

T どうしておじいちゃんとしんぺいは、あんなにかわいがっていた子牛のことを話

なさなくなったの？

智美 あきらめたふりをして、きつとさがしてやる。

T なんでしゃべらなかつたの？

智美 だから、あきらめた、と思わしてやるの

T あきらめたふりをしている。……

迪彦 あの、しんぺい君はここであきらめたようにしてやったけど、あきらめんか
って、あとで、おじいさんをびっくりさしたろうと思つたやつた。

T (板書しながら) ないしょにしておこう……。はい、峻介

峻介 しんぺい君は、もうあきらめてな、もうしんぺいくんとおじいさんは、決心
した。子牛のこと、あきらめる。

T 峻介は、決心したからだ、

C ほんでもよ……

T はい、恵理子ちゃん

恵理子 思い出したらかなしくなるから
麻衣子 恵理ちゃんと同じで、あのときのことをしゃべると、また二人とも悲しく
なる から思い出さないようにしている。

T 聞いててや、今、まいちゃんも、「あのときのことを思い出すと悲しくなるから」
T よけい悲しくなる(板書しながら)……。はい、めぐみちゃん

めぐみ 子牛のことを話したいけど、しんぺいくんは、おじいさんはもうきっぱり
あきらめていると思つているさかいに、話しても相手にしてくれやらへんと思つて、

おじいさんは、しんぺいくんはあきらめたと思つて、……
T いま、めぐみちゃんが、ちがつたことわつたの、わかりますか？

C 何を言うてやるのか、ちゃんとは、わからなかつた

太志 相手にしてくれやらへん
T めぐみちゃんは、またちがう考えやぞ。

おじいさんは、話をしたくても、おじいさんは、相手にしてくれない。きつぱりあきらめたんだと言ってるから。……おっ和寿
和寿 ちよつともどるけどな、あきらめたふりしててな、しんぺいくんは、おじいさんはな、しんぺいくんはあきらめたと思ってるな、おじいさんがさがして、おどろかしたろうと思ってるん。

T和寿が言うてるのは、めぐみちゃんの反対側から言うたんやな。おじいさんも、しんぺいはもうあきらめると思ってる……

義昌 ちがう！ かずとっちゃんの意味ってよう、しんぺいくんに「きつぱりあきらめるんだ」というた場所だよ、じゃ自分もあきらめるんやなと思ってるやんや。
Tほう、こういうこと言うてるんやな。

しんぺいくんからおじいさんを見たら、一言もしゃべらないのだから、もうしらんかおしてやるんだから、もう相手にしてくれないと思ってるしゃべらない。おじいさんから見たら、しんぺいくんは一言もしゃべらないのだから
義昌 もうあきらめろ、というとかくのやから。

きつぱりあきらめるんだ、で決まってるんや。

T北斗君

北斗 子牛と別れたときのことを話したら、またその日のことを思い出してしまうから、話そうと思ってもやせがまんしている。

T北斗君は、このなかまやけど、無理に、やせがまんしている。

はい、圭吾君

圭吾 今ごろ、子牛がどんなことしているかと、心配

この授業記録について次のような批評を受けた。

・授業にテンポがない。一人の子に対する受けはあるが、「解説」になっている。

・教師が広めようとするのはむずかしい。むしろ、その子の発言の「粹」だけ返して、みんなで受ける形にすることが大事だ。

・子どもどうして語り合わせるといふ姿勢をもつと育てていくとよいのではないか。

・いつも教師が子どもの発言を受け止めるといふ形だから、子ども対教師の関係でしか話し合いが進まない。子どもどうしが自由に発言し合うというのは最初はとまどいがあるけれど、慣れてくるととても生き生きと話し合いが進む。

・その時々で違いをはっきりさせていってやらないと子どもの中で混乱する。整理しないと、子どもが話すところがわからない。

・整理がなりたつ前提としてその子の発言が確実にみんなのものになっているということがある。「きつぱり」の中にこういう内容があるということが確実にみんなにわかる。そうすると、その子について、同じ意見が集中してきて、より明確になる。違う考えをもつ子もまた違いがはつきりしてくるから発言しやすくなる。

だから、まず、いつてきたことを確実にみんなで理解しあうことがいるだろう。

記録から振り返ってみると、子どもたちの発言は次の2つになる。

①あきらめたふりをして、心の中では(きつとさがしてやる)と思ってる
②しゃべると、また二人とも悲しくなるから思い出さないようにしている。

子どもたちの発言が一定出た時点で

「①の考えと②の考えが出ているね。」と整理し

「しんぺいくんはあきらめようとしているのか、いや、そんな気持ちまったくないのかどつちだろう。もう一度読んで考えてみて。」

と全体に返していくのが「粹で返す」ということだろう。

そういう作業が的確にできるようになることが、よく聞き、よく考える子どもたちにするための教師の仕事である。しかし、そう簡単なことではない。