

るための契機となった事実となったのではないか。

そういうながらも、その効果たるや、いつも固定していない。ひとつの成功が、次の試みに結びつくかといえ、そうはいえない。たえず、子どもは流動的で多様であるからである。

否定発問の効果も多様であり、いつも授業のアクセントになるとは限らない。授業者はそのことを常に認識していなければならない。

〈鹿島〉

二 教師の解釈は子どもに

対応できるものでなければ

(1) 授業への構え

「文学の授業」というものを私がいくらか意識的に勉強し始めたのは「島小の授業」「文学の授業」(武田常夫先生)などのすぐれた実践にふれたことが契機になっている。それまでの私は、教材解釈など指導書のままで充分と考え、一時間をいかにうまく展開させるかということだけに腐心していた。しかし、授業の根底に教師自身の深い解釈があって初めて生き生きと子どもが動き、展開のある授業が成立するのだということを私はそれらの

実践から学んだ。

それ以後私は、自分自身の教材に対する読みを創ることに授業研究の大半を費やすようになった。具体的には、一つ一つの言葉に対する読みを書きこむ、教材文をイメージ化し、ふくらませた文章に書きかえてみる。核になる言葉をとらえるといった作業である。これらの作業を徹底してやった上で展開の構成や発問を考えるように努めてきた。

(2) 新たな課題

ところがそういう努力とはうらはらに、私の授業は以前にも増して重苦しくよどんだものになってしまったのである。

私の授業を見た同僚の先生からは次のような批評をよく受ける。「教師だけががんばってちっとも子どもが動いていない」と。

子どもに少しでもイメージ豊かに文を読ませたいと願って、そのために苦勞して得た教師の解釈が、子どもに生き生きと作用するどころか、逆に子どもを苦しめ沈黙させてしまう結果に陥っている。

教師の解釈と実際の授業をつなぐ上で、私の中にどんな問題があるのだろうか。これまでの授業の中からその

問題点を取り出して考えてみたい。

③ 子どもを生かせない原因

(ア) 教師の解釈のおしつけ

小川未明作「子どもどろし」の授業から例をあげよう。呼びリンのいたずらから女中に追いかけられた二少年が最後に女中の身の上に共感していく場面である。

—「おら、おくさまにいつかってつかまえたんだから、わるく思わんでくんない。」と、女の子は頭を下げて去りました。ふたりの少年は、これをきいて、なんだかなみだぐましくなりました。—

T¹ そのことばをきいた瞬間、なぜ悲しい思いがあふれてきたの。

C¹ 奥さんに命令ばかりされて。

C² にくたらしいと思っていたけれど急にいいやつやっとなあって思って。

C³ すなおに正直になった。

T² 頭を下げて去ったら、この女の子は何になるの。女中としての毎日が続いていた。それが、ここでは一瞬、何にもどったの。

C⁴ 子ども。

T³ 村でみんなと遊び回っていた、そういう自分の生活にふっともどった。ところがここではもうさっきの女の子とはちがうんだ。もうあのうぶな女の子ではなく、もとの女中に。

C⁵ もどった。

T⁴ あんないやつが、またきびしい生活にもどって行く。

C⁶ 女の子がかわいそう。

C⁷ 自分らは幸せやな。

T⁵ 自分らはのんきにこんないたずらやってるけど、この女の子はそれと全然違う世界へ帰っていく。それを思った時、胸がいっぱいになってきたわけですね。

T¹ の問いかけに対してC¹～C³のように雑多な発言が出ているのに、そこから出発しないでT²のような誘導尋問的な発問で子どもの思考をワクづけ性急に教師の解釈をおしつける展開になっている。こうしたことが私の授業でしばしば起こる。どうしてこうなってしまうのだろう。

私は最初自分で解釈した時、「なみだぐましくなりました。」という部分がよくわからなかった。同僚の先生と

何度も解釈する中でこんな解釈にたどりついた。

「いなかから出て知り合いもなく女中として全く自分を殺して暮らしていた女の子が、少年のいたずらがきっかけで一瞬本来の自分にもどることができた。それが再び女中として少年たちとは別の世界へ帰っていく。そのいたいたしさを少年たちは感じてなみだぐましくなった」

こういう解釈をもって授業に臨んだ。しかし実際の授業でC₁とC₃のような子どもの発言が出た時、その発言からどう私の解釈と結びつけていくか、とっさに対応できなかった。いきつき先は明確にもちながら子どもたちをそこへたどりつかせる道筋がつくってやれないのだ。そんなもどかしさを感じつつどうすることもできず、教師の解釈を生なまのままおしつけてしまう。

ここには二つの大きな問題がある。一つは教材解釈ということの中味である。私は、教材に対する自分の解釈は一応もった。しかし、もう一つの大事な解釈「子どもの心理や感情状態についての解釈」がぬけていた。

子どもはどう読むだろうか。それに対してどんな対応が考えられるか。子どもの読みを今の子どもの状況から綿密に予測し、道筋を何通りも考えておく。こういう子どもの側からの教材解釈がない限り授業の場で的確に対

応していくことはできないのではないか。

もう一つの問題は、子どもの発言に対する私のかかわり方にある。C₁とC₃の子どもはそれぞれ断片的にしか述べていない。子どもの発言の奥にどんな思いがあるのか、それを心死になって探ろうとする姿勢が私にはない。「奥様に命令ばかりされて」という発言の中味を探れば、「かわいそうに」という同情があり、さらにその奥にある女の子への親しみの感情も掘り起こせただろう。「いいやつやったなあ」という発言を吟味していけば、少女との別れに対するさびしさも引き出せたかもしれない。

子どもの発言を吟味し、その中味を探ろうとする姿勢が私には欠落している。どうしてそうになってしまうのだろうか。そこには発問ということに関しての重要な問題があるようだ。

発問とは、あくまで子どもの考えを引き出すためのものである。しかし私の場合、応々にして自分の中に答があり、それをあてさせる手段としての発問になることが多い。だから、期待する答が出ないと無視してしまう結果になるのだ。

これが逆の形で出ることもまた私の授業には多い。子

どもの発言をすぐに引き取ってしまうということである。この点について次項で述べてみよう。

(1) 子どもの発言を引き取る。

私の授業では子どもの発言が少ない。この原因はいくつか考えられるが、「すぐに子どもの発言を引き取ってしまう」という私の対応のしかたに大きな問題があるようだ。

神戸淳吉の「白い足あと」の授業から例をあげよう。雪深い山村に住む老医が雪の夜の往診の帰り道、何度も転んだ跡を見て笑いころげる少年たちの心情を読むところである。

——二郎も年夫も正吉も、先生のころんだあとを見て涙が出るほど笑いました。——

T¹ 二回目の方がはるかにおもしろいのはなぜでしょうね。

C¹ 先生やで。

T² 先生だとわかっている。ころんでいるようすがありありとわかるわけやね。

C² いつもむっつりしておせじを言わないまじめそうな

先生がこけてる。

T³ な、わかるね。おせじを言わないとつつきにくい先生なんですね。それがひっくりかえって手のあとやおしりのあとをいっぱいつけてる。校長先生がステーションとひっくりかえったみたいもんやね。

子ども自身にイメージを創らせ語らせるべきところで、子どもが断片的に出してきたものにすぐのっかって教師の説明をやたらとつけ加える。これが私の授業で多いもう一つの悪癖である。

C¹ の発言の奥にあるものを引き出さずに勝手に教師の解釈に結びつけて解説してしまう。だから子どもは考えなくなり沈黙してしまう。

また、C¹ や C² の発言はまだ他の子どもにきちんと広げられていないのに、まるでみんなわかっているように思いこんで次々と問いを出していくから読みの共通の土台がバラバラになり授業の後半で全くゆきづまってしまいう結果になる。子どもの発言を子どもの側に寄りそって聞けないことが全ての原因である。

(4) 授業における教師の解釈

授業において子どもと切り結べない原因について検討してきたが、結局のところ何が一番大きな問題なのたら

うか。

それは、私が自分の解釈をそのまま授業の到達目標と
考え、ひたすら自分の解釈に子どもをたぐり寄せること
ばかり考えているということにあるのではないか。だから
少しでも自分の解釈に近いものが子どもの発言の中
あるとよろこんでとびついてしまう。また、子どもの読
み取りを充分吟味せぬまま一方的に教師の解釈をおしつ
けてしまう。

思うに、授業は、教師の解釈と同じものを子どもがつ
かむということではだめなのだろう。

子どもが文章を読んでボンヤリとしたイメージをつく
る。それを教師が発問によって引き出し明確な輪郭をも
ったものにしてやる。その時教師の豊かな解釈が有力な
武器になる。そういうものとして教師の解釈をとらえな
くはいけないのではないだろうか。

〈上野〉

三 授業の切り出しを

どんな言葉ではじめたか

ここでいう授業の切り出しの言葉とは——「あきらめ
ないで、最後までがんばるんですよ」「みなさん、今日

はずいぶんはりきっていますね」——などといった授業
に入るまでの注意や賞賛は含まれない。あくまでも、発
問や指示や説明とか、あるいはそうしたものを組み合わ
せた、授業展開での教師の第一声のことを指す。

そして、このことについて——西尾はる江作「お日さ
まの光」二年——の授業を例にとりあげ考えていきたい
(なお一回とも教材場面、児童とも同じである)。

四つになるかこちゃんが目をさますと、窓から朝日が
いっぱいさしこんでいた。外に出て遊びたくなり野原に
出かけていく。

そこでおばあさんにお日さまの光をおみやげに持って
帰ろうと思いつく。扱った所は、最後の場面で、文章で
は次のようになっている。

ところが、どうしたことでしょう。あんなにだいじ
につつんできたのに、エプロンの中には、なんにもあ
りません。

かこちゃんは、なきだしそうになりました。おばあ
さんは、かこちゃんのかおをうれしそうに見ながらい
いました。

「しんばいしなくてもいいのよ、お日さまの光は、ち