

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2015年4月11日

文責：JUN

学び合う学級における学びの作法

—— 1年の始まりでもっとも大切なこと

「あなたは、学年始めの指導でどんなことを大切にしますか？」と尋ねると、「学習規律の定着」と答える人が多いように思います。学級編制替えをして新しいメンバーになった学級を一年間担当するのですから、早く落ち着いてしっかり学べる状態にしたいということなのでしょう。その気持ちはよくわかります。

そこで、考えてほしいのは「学習規律」とは何だろうということです。当たり前のことですが、それは「すべての子どもが豊かに学ぶため」のものでなければなりません。いわば、子どもの「学び」を守り、子どもの「学び」を促進し、すべての子どもの「学び」を保障するためのものです。

「岩波国語辞典」には「規律」の意味が「人の行為の基準として定めたもの」と書かれていますから、それを「学び」に当てはめると、「何人もの子どもが集う学校で学ぶために定められた基準」ということになります。

わたしは、「規律」という言葉をあまり口にしません。「教師によって律する」というイメージが感じられるからです。けれども、学級を子どもが好き勝手をしている秩序のない状態にしてはならないと考えています。学級には、誠実に学びに向かうためのマナー、多くの仲間と学び合うためのマナーがあってしかるべきだからです。よりよきものを生み出すためにはそれなりのマナーが必要です。そういうことから、いつの頃からか、自分の感覚に合う「作法」という言い方をするようになりました。まあ、「規律」でも「作法」でもいいのですが、マナーのない学級にしてはなりませんから、そういう意味では、一年間の価値観が決まりやすい学年始めから指導していくことは大切でしょう。

では、教師は、どういうことを「学習規律」と考えているのでしょうか。多くの教室を訪問した経験から言うと、それは教師によってかなり異なるということです。たとえば、指名されたら「はい」と返事すること、発言するときは立って椅子を机の下に入れて話すことを徹底して指導する教師がいるかと思えば、「はい」という返事をするよう指導しない教師、発言も座ったままでよいとしている教師もいます。手のあげ方も、指先までぴんと伸ばしてまっすぐ真上にあげることを厳密に指導する教師がいるかと思えば、そういう細かいことに頓着しない教師もいます。子どもの話し方についても、「わたしは（ぼくは）、～と思います」と「です・ます」調で話すように指導している教師がいるかと思えば、普段話している話し方のままでよいと指導している教師もいます。つまり、「規律」に対する価値観は、教師によってさまざまということです。

そこで、皆さんに考えてほしいのは、自分が指導しようとしている「作法」あるいは「規律」は、どういう見通しのもと導入するものなのか、すべての子どもが豊かに学ぶため本当になくてはならないものなのかということです。ひょっとすると、教師がやりやすくするためだけで子どもにやら

せていることかもしれないからです。

「作法」「規律」の指導でもっとも気をつけなければならないのは、それが中身の伴わない「型」だけになっていないかということです。たとえば、教師の指名を受けて発言する子どもに「言っていますか」とか「聞いてください」と言わせ、聞く側の子どもには「いいです」と返事するようにしている学級があります。そのすべてが無意味だというわけではありません。けれども、そのやりとりをよく観察してみると、話すほうの子どもに、聞いてもらいたい、自分の考えを伝えたいという意識が希薄だったり、聞く側の子どもも本気で聞こうとしていなかったりする場合があります。つまり、教師が指導しているやりとりは一つのパターン、型になっていて、子どもたちはそれを履行しているに過ぎないのです。大切なのは、そこに聴き合おうとする意思が宿っているか、聴き合ってつきつめようという目的をもっているかどうかです。それがあれば、話すことも聴くことも魅力あふれるたのしいものになります。要するに、「作法」「規律」は、「型」のようなものでありながら単なる「型」ではないのです。本物の「型」はそこに豊かな中身を抱き持っています。所作の美しさが感じられることもあります。それが無い無意味で形式的な「型」は、子どもの学びにつながりません。そのことを教師はしっかり考えてみるべきです。そして、指導する事柄を吟味し厳選すべきです。「型」から入ってもよいのですが、それなら、どのようにそうすることの意味を感じとらせ、中身のあるものにしていくかという見通しをもっていなければなりません。

わたしがもっとも大事だと考えているのは、「学び」に対する謙虚さにつながることで、仲間とともに「学び合う」所作、振る舞い、心がけに関することです。つまり、自分の学びを大切にすると、仲間との学びを大切にすると、学級にするための「作法」です。

教師が話をするときは顔を教師の方に向けて聴くように指導します。温かく、けれども毅然としてそれを子どもに要求します。もちろん、聴きたくなるような内容、話し方を心がけるといって教師としての努力あつてのことです。教師に対してだけでなく、仲間の言葉も大切に聴かなければならないということも納得させながら指導します。それには、教師である自分の聴き方がお手本になります。つまり、一日も早く、教室内で交わされる言葉の一つひとつが、大切に温かく誠実に聴き合わされるようにするのであります。

学びへの取りかかりの早さも重視します。それがどんなよいことかという価値観をもたないと一年間の学びが停滞します。そのうえで、「分からない」「教えて」と言える学級にするのです。そしてそういう仲間の訴えを温かく受け取ることでできるクラスにするのです。この学びへの取りかかりと「分からない」が言えるは、すべての子どもが意欲的に安心して学べる学級の基本です。この意欲と安心感をつくれるかどうかは教師次第です。なかでも間違いや分からなさは学びにとっての宝物です。そのことを具体的な場面場面で教師が取り上げて示していかなければなりません。どの子どもにどんな考えにも耳を傾け思いを込めて伝えていかなければなりません。それには教師がぶれないことです。あるときはユーモアたっぷりに、あるときは毅然とした厳しさを前面に立て、またあるときは熱っぽく子どもに語りかけなければなりません。一人ひとりの子どものところに語っているのだという自覚を持って、諭し、褒め、教師としての願いを届けていかなければなりません。

つまり、聴ける学級、意欲と安心感のある学級、すべての子どもにとって居場所感のある学級にするための「作法」をなんとかして形成する、それが新学期でもっとも重要なことです。そのことに、教師は全神経を傾けなければなりません。ということは、それ以外のことは、ある意味、二の次でよいということになります。もちろん、なくてよいもの、形だけのものは極力なくすことです。

ただ、「規律」の指導にばかり気を取られていると、取り返しのつかないことを招きかねません。

「作法」形成の一方で、それと匹敵するほど大切なことがあるからです。それは、教師の一人ひとり子どもへの心づかいです。学級経営の軸は、子ども一人ひとりへの学びの保障なのであり、そのためには一人ひとりのことをよく感じとりケアの心で接することが大切なのです。

そういう意味で、4月一か月でどういう「作法」を形成するか、どのように子ども一人ひとりとつながるか、それがこの一年を決めるのではないのでしょうか。

子どもの気づきから読みが深まる

読みの深まりは、子どもの読みとテキストである文章との接点で生まれます。それは、本「学びのたより」1月号で、「森へ」の授業を例に述べた通りなのですが、その後、さらに続けて、そう考えることのできる授業に出会いました。Hさんの「ごんぎつね」の授業です。

この日、Hさんが子どもとともに読んだのは、おっかあを亡くし、井戸のところで麦をとぐ兵十をごんが見つめ、たまたまやって来たいわし売りのいわしをとって兵十のうちの中に投げ込むという「3の場面」の前半でした。

1 「おれと同じひとりぼっちの兵十か」というごんの思いに迫る

授業は、該当の場面を音読することから始まりました。まずは、めいめいがそれぞれに音読しました。しばらくして、Hさんは、右に掲げた3の場面冒頭の4行を一人の子どもに音読させ他の子どもにはそれを聴くように促しました。何人もの子どもが挙手し、そのうちの3人の子どもが次々同じ部分を音読し、他の子どもはその読み声に耳をそばだてました。

音読が終わってHさんが問いかけたのは、ごんが見た兵十の様子でした。子どもたちは、赤い井戸のところで麦をとぐ兵十の様子を、しょんぼりとした、さみしそうなものとして想像しました。その間3分、Hさんは、さっと次のように指示します。

「そんな兵十の様子をごんが見ているんやね。そういう様子を思い浮かべながら、もう一度そこを音読してもらいましょう」

指名を受けた一人の子どもが音読をします。その読み方はさっきの子どもとは明確に違います。兵十の様子を想像しその兵十をごんが見ているというシチュエーションを意識したことで、その場面に対する思い入れが出てきたのです。「おれと同じひとりぼっちの兵十か」というごんのつぶやきをまさにいまつぶやいているかのように読みました。「兵十か」の「か」の読み方にはなんとも言えないごんの思いを感じさせます。

音読が終わると、すぐ、Hさんはグループで考え合うように指示します。ここでグループをすることは、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」が心に響いた瞬間ただけに絶妙のタイミングでした。

グループで考え合う時間は9分ほどだったのでしょうか。Hさんの指示で子どもたちは机の並べ方をコの字に戻します。こうして子どもたちが語り始めます。

兵十が、赤い井戸のところで麦をといでいました。兵十は、今までおっかあ二人きりで、まずしいくらしをしていました。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えていたごんは、そう思いました。

「兵十は心の中が傷つけられたとごんが思っている」「ごんは反省して、だから心配して兵十の様子を見に来た」「兵十にひとりぼっちを味わわせてしまったと思っている」「麦をとぐのはおっかあの仕事だけど兵十がしていた」……子どもたちは、兵十に心を寄せるごんの思いを出してきます。そして、ここで、子どもたちの読みが「おれと同じひとりぼっちの兵十か」に注がれたのです。

のりお ぼくは、「おれと同じ」というところに注目して、「おれと同じ」ということは少し反省したと思った…（T 3 場面で？）…2 場面の最後に少し反省した。…だから、兵十の気持ちがわかるようになって、それで、さっき言ったように、赤い井戸のところで麦をといでいて、おっかあのことを思い出す兵十の気持ちがわかって、ごんもその気持ちを味わっていた。

T 同じような気持ちになったということやな。

ただし ぼくものりおさんと似ているんだけど、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」、つまり、自分も、ごんもひとりぼっち、兵十もひとりぼっちになってしまった。だから、兵十のかなしみがごんもわかって、かなしい様子がとてもわかるようになったと思います。

みちや ぼくも、自分ももともとひとりぼっちで、兵十もおっかあが死んでひとりぼっちになってしまったので、兵十の気持ちがわかって、自分もひとりぼっちで泣いたかもしれないけど、「さみしいな！」って思う気持ちがわかると思います。

てるゆき 「同じ」だから、ごんだってそんなことがあって、1 場面の最初の「ひとりぼっちで住んでいました」と書いてあるから、兵十のかなしみがわかると思います。

あゆみ ごんは、ひとりぼっちでさみしくて、兵十もおっかあが死んで、ごんは…兵十の気持ち…というか、さみしいようなのがわかるから……。

子どもたちは、ごんが兵十のかなしさ、さみしさを自分のことのように感じていると読んでいます。それは、ごんがずっとひとりぼっちで生きてきたからだと言うのです。ごんが孤独のさみしさを感じていたから、だから兵十の気持ちがわかるのだと言うのです。そう語る子どものことばに、単なる文章の解釈ではない実感がこもっています。

Hさんは、ほとんどことばを挟まずこれらの子どものことばを受け取っています。そして、こうしたごんの思いをしっかりと受け取るにはもう一度文章を味わうことだと考えます。

T そんなごんなんやな。（兵十を見つめる）ごんの眼差しを想像して、もう一回、その4行を読んでください。

指名を受けた子どもがゆっくりといねいにその部分を音読します。しっとりした空気が教室を包んでいます。100人を超える参観者に囲まれているとは思えない静けさです。

音読が終わると、Hさんが子どもたちに語りかけます。

T 前、（白いかみしもをつけて位牌をささげた葬列の兵十の）しおれ方を見たとき、見ていられない気持ちになってしまったよね…。

子どもの音読を聴きながら、授業をしているHさん自身に、前の場面のしおれた兵十の様子と、そんな兵十を見ていられなくなったと子どもたちと語り合ったときのことが浮かび上がってきて、それ

を言わずにいらなかったのでしょうか。子どもが読むことを中心に据えながらも、教師もまた作品を味わっているのですから、ふっともらしてしまうことはあるでしょう。いえ、そういう一言は、むしろ子どもとの一体感につながります。案の定、このHさんのことばに子どもが反応してきました。

こずえ　なんか、今、思ったんだけど、ごんは、兵十がずっとしおれた顔だったから、自分もかなしいから、早く笑顔になってほしいと思ったんだと思う。

まゆ　わたしもこずえちゃんと同じで、かなしんでる兵十に笑ってほしいと思っているんじゃないかな。

さり　わたしは、兵十はひとりぼっちだから、ごんは（兵十に）元気を出してほしいんだと思う。

兵十の顔はおつかあを亡くしてしおれている、そんな兵十を笑顔にしたい、元気にしたい、Hさんが、前の時間に出ていた「しおれた兵十の顔」を語ったことにより、子どもたちもそんな兵十の顔を思い浮かべたのでしょうか。いえ、Hさんが語るより先にすでにそんな兵十の顔が浮かんでいたのかもしれない。どちらにしても、子どもたちは、ごんの気持ちに限りなく近づいています。ここまで読めたところで、Hさんは、この後のごんの行動に読みを進めていくことにしました。

2 「うなぎのつぐないにまず一つ」というごんの思いは？

授業時間が残り20分を切りました。どんな教科の授業でもそうですが、授業終盤に学びの深まる授業は子どもを魅了します。そして、学ぶことの面白さを子どもたちにもたらしめます。文学の授業の場合、それはまさに「読みの深まり」です。

そういう意味で、この授業も、最初の4行を読み終えてその続きがどうなるかを読むというだけのものにならないほうがいいです。最初の4行で読んだことをもとに、何らかの「読みの深まり」を実現できたほうがいいのです。そのチャンスが子どもの読みから生まれたらどんなによいでしょうか。もしそれが姿を現し、教師がとらえることができれば、確実に読みは深まります。

「この後、ごんはどんな行動をしたの……」

Hさんがこう語りかけると、それに反応した一人の子どもが、いわしに関するごんの行動を話し出しました。その発言を受けて他の子どもも何か言いたそうにしたのですが、Hさんはそれを制して、この後のごんの行動が書かれている下の部分を音読してほしいと言います。

ごんは、物置のそばをはなれて、向こうへ行きかけますと、どこかで、いわしを売る声があります。 「いわしの安売りだあい。生きのいい、いわしだあい。」 ごんは、そのいせいのいい声のするほうへ走っていきました。と、弥助のおかみさんが、うら戸口から、 「いわしをおくれ。」 と言いました。いわし売りは、いわしのかごを積んだ車を道ばたに置いて、ぴかぴか光るいわしを両手でつかんで、弥助のうちの中へ持って入りました。ごんは、そのすき間に、かごの中から五、六ぴきのいわしをつかみ出して、もと来た方へかけだしました。そして、兵十のうちのうら口から、うちの中へいわしを投げこんで、あなへ向かってかけもどりました。とちゅうの坂の上でふり返ってみますと、兵十がまだ、いどのところで麦をといでいるのが小さく見えました。 ごんは、うなぎのつぐないに、まず一ついいことをしたと思いました。

すべての子どもの読みを引き出すため、そこがどう書かれているのか、テキストの文章に戻さなければならぬと考えたからにちがひありません。こういう小さな判断がどの子どもの読みをも引き出していくのです。

Hさんは、まず一人の子どもを指名して音読するように促しました。その子どもが途中まで読んだところで別の子どもにその後を読むように告げます。読み終わると、さらに、「ごんの様子を思い描くために、もう一度読んでください」と再度の音読を指示します。こうしてさっきと同じように二人の子どもが音読しました。

音読が終わりました。読みの視点は「この後のごんの行動」と告げてあるのですから、ここからは子どもたちが読んだごんのことを聴くこととなります。Hさんは、すぐ、一人の子どもを指名しました。ここまで一度も発言していない子どもです。

指名された子どもは、ゆっくりと、考え考え語り始めます。そこから、「読みの深まり」のチャンスが姿を現すのです。

しゅんた ……うなぎのいたずらをして、兵十のおっかあはうなぎが食べられなくて、それで、おっかあが死んで、自分が悪いと思ひこんでいて、それでいいことをしてあげなくちゃと思ひっていて、いわし売りの声がしたから、だれも見ていないと思ひ、…（前の場面で）うなぎをとってきてしまったから…、「つぐない」をして、いいことをしたなと思ひたと思ひ。

しゅんたが言ったことは特別すごいことではありません。文章に書かれている通りのことです。けれども、その平凡な話の中の一つのことばが他の子どもに受け取られることによって、大変なことが姿を現すのです。

しゅんたの発言が終わるか終わらないうちに、てるゆきの手があがり、指名を受けた彼が、みんなに尋ねるかのように次のように言ったのです。

てるゆき 「うなぎのつぐない」って、うなぎの代わり？ うなぎの代わりに…いわしもいいんじゃないかな…。

てるゆきは、しゅんたが言った「つぐない」ということばではっと気づいたのです。「つぐない」ということは「代わり」ということだろうか。もしそうなら、うなぎの代わりにいわしというのもいいんじゃないかと。同じような魚だからという意味なのかもしれません。

しかし、「つぐない」とは単なる「代わり」という意味ではありません。ですから、Hさんは次のように問い返します。

T 「つぐない」って、どういうこと？

子どもの中から「代わり」という声が聞こえます。Hさんは、全員に指示します。

T ちょっと近くの人としゃべってみて。

教師の指示を受けた子どもはすぐ隣同士ことばを交わします。気持ちのよい対応です。そのうえで、Hさんが「どう？」と尋ねます。

いづみ 悪いことをしたら、その悪いことをいいことで埋めるって感じ。

C (そうだったんだという感じで) アー。

ひろし 悪いことをしたときに、いいことをして引き合わせることです。

C アー。

みちや うなぎをとってった代わりに、いわしをうら口から投げこんで、(うなぎを)とってった代わりに、いわしを兵十にあげたって感じ。

こうして子どもたちは、うなぎに対するいたずらの埋め合わせとして、いわしがそのうなぎの代わりになったのだと読んだのです。本文に「ごんは、うなぎのつぐないに、まず一ついいことをしたと思いました」と書かれているのですから、まさにその通りです。

しかし、その考えに、一人の子どもが違和感を覚えたのです。こずえです。学級全員の考えが「うなぎの埋め合わせ、代わり」という方向に進むなか、彼女は、言わずにおれなくなったようです。

こずえ ちがうかもしれないけど、ごんは、兵十がまずしいくらしをしていて、それを少しでも…食べる物をあげようと思ったからだと思います。

こずえは、「ちがうかもしれないけど」と言ってから自分の考えを述べています。それは、自分の考えがそこまでにしているみんなの考えと異なっているとわかっていたからだと思われれます。彼女は、いわしを兵十にあげたのは「うなぎのつぐない」、つまり、自分のいたずらで大変な迷惑をかけたからその埋め合わせをしたというという意味だけではないのではないかと思ったのです。

このこずえの気づきは大変な内容をもっている、授業を見ていたわたしは、そのことに気づいてわくわくしてきました。こここそ読みが深まるチャンスだと思えたからです。授業者のHさんも、こずえのこの気づきに何かあると感じたようです。こう子どもたちに問いかけました。

T 兵十のまずしいくらしということ、つながる？

しかし、子どもたちは、「う～ん」とうなっているだけで、こずえの考えをすぐには受けとめられません。どうやら他の子どもたちは、「うなぎのつぐないにまず一つ」という本文の意味を額面通りそのまま受け取っていて、そこから一步も出られなくなっていたようです。それに対してこずえは、その文の枠にとらわれず、自分の実感でごんの思いを想像したのです。こずえの実感とはどういうものだったのでしょうか。

そこで、思い返してみたいことがあります。それは、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」のところに出ていた子どもたちの考えです。子どもたちは、ごんが兵十のかなしさ、さみしさを自分のことのように感じていると読んでいました。おっかあを亡くしてしおれている兵十の顔を笑顔にしたい、元気にしたいとも言っていました。そう語った一人がこずえだったのです。だから、その思いと「つぐない」つまり「埋め合わせ」という意味との間に違和感が生まれたのでしょう。

もちろん、うなぎの一件に対しては痛恨の思いを抱いているにちがいません。「あんないたず

ら、しなけりやよかった」と思ったくらいですから。でも、麦をとぐ兵十を見て「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思ったごんには、うなぎの一件に対する単なる反省を超える、ひとりぼっちの者どうしの一体感が生まれていた、と、子どもは読んでいたのではないのでしょうか。にもかかわらず、いわしを投げ込んできたという行為を「うなぎのつぐない」という意味だけにしてしまう、それはこずえにとって納得できないことだったのです。子どもの気づきは鋭いです。

他の子どもたちは、「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」で感じたことと、「うなぎのつぐないにまず一つ〜」で感じたこととをつなげて考え比べてはいません。たぶん、その双方ともを、ごんの気持ちとして受け取っているのでしょう。けれども、こずえはそこが気になったのです。確かにうなぎのことで迷惑をかけた「埋め合わせ」だ、でも単なる「埋め合わせ」ではないのではないだろうか、だとしたらそれは何だろう、いわしは食べ物だ、食べてもらおうと思ったのだ、まずしいくらしをしていたごんに食べてもらおうとしたのだ、こずえはそう考えたのではないのでしょうか。

こずえの考えが正しいというわけではありません。読みに正解はありません。でも、こずえのようにごんの気持ちを考えたとしたら、「うなぎのつぐないにまず一つ〜」とごんが思ったということはどうなるのでしょうか。それは、「おれと同じひとりぼっち」と感じたごんと「うなぎのつぐない」と思ったごんを一つにつなげてごんの心に迫ることになるのではないのでしょうか。そこに、読みが深まるチャンスが見えたのです。

しかし、Hさんの授業の残り時間は少なくなっていました。もしここで、そのことを意識して、もう一度じっくり文章に向き合ったら、すべての子どもが考え合えるようにグループで互いの読みを聴き合うようにしたら、子どもたちはどのようにごんの思いに迫っていくのでしょうか。ごんは、うなぎのつぐないだと思っているけれど、自分では気づかない心の底で、単なるつぐないではない兵十への思いが生まれている、そう読む子どももいるではないのでしょうか。そうではなく、その兵十への思いに気づいているのだけれど、あえてここではこう言っているのだと読む子どももいるでしょう。いや、「まず一つ」だから、この一つは「うなぎのつぐない」で、この後からは、「うなぎのつぐない」よりもっと深い兵十への思いをこめて持っていくつもりなのだと言っている子どももいるかもしれません。どちらにしても、「おれと同じひとりぼっち」と「うなぎのつぐない」の二つをつなげることの意味は大きいのではないのでしょうか。

無意識に通り過ぎてしまいそうなところで、ちょっと待ってと立ち止まるこずえのような子どもがいる、それは素晴らしいことです。どんな考えも大切に受け取り、そこから新たな気づきを生み出すようにしてきたHさんの教室だからこそ、こういうことが起きるのです。絶えずテキストのことばにつなげて読むという読み方をまっとうしてきたH学級の子どもたちだから気づけるのです。

ひょっとしたら、こずえの気づきが出てこなくても、「おれと同じ〜」と「うなぎのつぐない〜」をつなげて教師から問えばよいのではないかと思われる人がいるかもしれません。もちろん、そうすることは可能です。しかし、そうしたときとHさんの学級のような場合とでは子どもの反応に大きな違いが生まれるでしょう。それはどうしてでしょうか。

Hさんの学級の子どもたちが「おれと同じ〜」と思うごんの思いをあれだけ出して、「うなぎのつぐない」と言うごんのことばにこずえが違和感を覚えたから、この立ち止まりが子どもたちにとっての「読みの深まり」になるのです。子どもにそういう状況があるのとないのとでは雲泥の差があるのです。「読みの深まりは、子どもの読みとテキストである文章との接点で生まれる」、このことをわたしたちは深く噛みしめる必要があります。