

## つぶやきを拾う授業の構想に関する研究 (1)

— 「サーカスのライオン」の教材解釈を通して—

原 陽子\* 竹内 元\*\*

**Perspective on lesson design for responses to students  
who accept the teaching material of "A circus lion"**

**Yoko HARA\* Gen TAKEUCHI\*\***

### I. はじめに

これまで、教育実習の省察を重ねることによって、授業におけるつぶやきに応答する教師の指導性を追究してきた。その際、つぶやきという概念だけでなく、つぶやきを拾うという教師の行為を支える仕組みのあり方や、つぶやきを拾う方法論について、自己の認識を絶えず問い直してきた。なかでも、教育実践開発研究実習で実施した授業に取り入れたのは、子どものつぶやきを聴く時間を十分に生み出すために、授業をシンプルな構成にするという方法である。

教育実践開発研究実習を終えて、授業をシンプルな構成にすることの難しさを感じた。難しいのは、発問や活動を選びきりという授業構成段階のことだけではない。発問や活動を選びきり実際に授業を行うためには、子どもへの願いや授業の目的と、発問や学習方法を、常にすり合わせながら授業に臨んでいかなければならない。そのためには、教材解釈を子どもに教える前に行う準備と捉えるのではなく、教師である自分が物語と出会うとともに、物語と出会うであろう子どもが隣にいるつもりで、教材を読み深めていくことが必要である。子どものつぶやきに対応する余裕のある授業構成を考えるだけでなく、つぶやきを生み出せるような発問を構想していくことを目指し、つぶやきを拾うことで子ども同士をつないでいく力量を高めていくことが重要である。

本研究では、つぶやきを拾う授業の構想を教材解釈と発問を中心に検討する。なぜなら、つぶやきを拾っていくためには、単に授業の構成をシンプルにすることを考えるだけでなく、よりよい発問や学習方法を厳選していくことの前提となる、教材解釈や子どもの応答予想を深めていく必要があると考えているからである。子どもたちが教材に素直に向き合っている証ともいえるつぶやきに気づいていくためには、教師自身が多様な読みの可能性を追求し、物語の構造や主題等を読み深めていく必要がある。教師の発問や子どもの活動を厳選し、つぶやきを生み出す授業を構成していくためには、どのような応答予想のあり方で、子どもの前に立ってい

\* 宮崎大学大学院教育学研究科院生

\*\* 宮崎大学大学院教育学研究科

くべきかという視点を教師がもっておく必要があるのではないだろうか。

## Ⅱ. 授業づくりと学級づくりを一体にとらえる教材解釈のあり方

### 1. 子ども自身が作品に立ち向かうということ

子どもたちに教えるべきは、作品を自ら読み進め、自らの作品世界を創造するための「自力読み」の力であると二瓶氏は指摘している。作品のもつ内容価値でも教師の作品解釈でもなく、正解として作品に存在するとされる主題でもない、という。二瓶氏が提案する「作品の心」とは、作者が作品を通して最も伝えたいことではなく、作品が読者である自分に強く語りかけてきたことである。子どもたちの読みの多様性を否定することなく、教師の教材解釈を押しつけることもなく、子どもたちが自力で作品を読み進めていく観点を与えていくことが、教師に求められているのである。<sup>1)</sup>

子どもが作品に自力で立ち向かう際には、作品とかかわっていく様々な観点が必要である。子どもに示す観点とは、作品の構造であり、人物の設定であり、繰り返して出てくる重要な表現であり、人物の会話文であり、主題である。例えば、人物の設定では、作品のなかで誰を重要人物と定めるのか、重要人物は何にとって重要であるのか、というように、重要人物とは、作品のなかで最初から最後まで登場し、中心人物の変化にとって重要な人物であると定義づけておくことが必要である。なぜなら、子どもが教材とかかわっていくための前提となる読みの視点の一つであると同時に、子どもと教材のかかわりの深さを左右するものだからである。<sup>2)</sup>

以上のような二瓶氏の指摘から教材解釈とは、子どもが作品にかかわりうる可能性を模索しながら、子どもと教材のかかわりを指導していく視点を明らかにすることであると、私は教材解釈のあり方を捉えた。教師は、一人の読者として作品に向き合いながらも、自分の解釈を超えて、子どもの読みの可能性に応える発問や活動を仕組んでいかなければならない。

### 2. 仲間と読みあう国語の授業づくり

本来は個人的な行為である文学作品を読むという行為を、学級の仲間と読みあうというように、集団で扱っていくことにはどのような意義があるのだろうか。

言葉を検討しながら想像した自らの作品世界を、同じ教室空間にいる仲間同士で伝え合う過程が大切であると二瓶氏は指摘している。伝え合いの過程で、自らの読みの確かさを実感したり、反対に、自らの読みの曖昧さに気づいたりする。また、自分とはまったく異なる読みの存在に驚き、文学作品の読みの多様性を認識する。仲間の読みを知ることによって、あらためて読み直し、まったく違う読みに至る場合もある、という。一人ひとりの子どもが「作品の心」を受けとっていくためには、仲間同士で伝え合うことが必要なのである。<sup>3)</sup>

私は、文学作品を読む過程のなかで、本当に自己と向き合い「作品の心」を受けとめていこうとするならば、それは容易なことではないと思う。例えば、初読で響いた箇所こだわりの、自分の感じたままに解釈することは、「作品の心」からはほど遠く、自己と向き合ったつもりで自己満足な読みにすぎない。なぜ自分にはその一文が、あるいは、その言葉が響いたのか、を何度も問い直す必要がある。その際、単なる自問自答をすればよいわけではなく、仲間の読みを味わったり、仲間に自分の感じ方を伝えたりするなかで自らに問うていくのである。教師の教材解釈もまた、そうでなければならない。学級のように20～30人の仲間と作品に向き合っ

ていくことは不可能である。しかし、作品と向き合う過程に必ず子どもを登場させていくことはできる。「〇〇さんならこう読むだろう。」「〇〇くんにはここに気づいてほしい。」というように、読みの多様性を尊重しつつも、子どもの実態を踏まえた応答予想をもとに教師は教材に向き合っていく必要がある。<sup>4)</sup>

### 3. 相手意識の形成によって成立する学級集団

「仲間との読みの交流・話し合い」に必要なことは、子ども自身の相手意識であり、仲間の存在への認識であると二瓶氏は指摘している。「自分は、こう読んだ。仲間のあの子は自分と同じ読みをしているのだろうか。あの子はどうだろう。きっと違う読みをしていることだろう。自分の読みを仲間たちに伝えたい。聞いてほしい。わかってほしい。そして、仲間一人一人の読みを聞きたい。」というように、学級のすべての子どもたちが、このような思いで話し合いに臨むとき、はじめて「仲間との読みの交流」が成立するのだという。<sup>5)</sup>

私は、二瓶氏のこの指摘にとっても共感した。つぶやきを、自分を相手に伝える言葉の育ちはじめとらえている私も、子ども自身の相手意識を大切にしたいと願っているからである。二瓶氏が、学級で文学作品を学ぶ意義を、仲間との読みの交流に見いだしているように、私は授業において子どもたちが自分の意見や考えを、自分以外の誰かに向かって表現していくことに、学級で学び合う意義を見いだしている。

子どものつぶやきを大切にしたいと考えている私が、授業構想のなかで、つぶやきを生み出し、教師が拾っていく仕組みを取り入れていくことは重要なことである。しかし、いずれはその仕組みがなくても自分以外の他者へ向かうつぶやきが生まれ、子ども同士が気づき合っていくような集団をつくっていきたい。二瓶氏が目指す国語教室において、子どもが作品に自力で立ち向かう力を一度つけたら終わりではないように、私がつぶやきを拾い続けていくことで、子どもたちがつぶやいている仲間の存在と、それにかかわろうとしていく私の存在を認識し、互いに興味をもち理解しあえる集団に育っていくことが最終目標であるということを確認することができた。

## Ⅲ “サーカスのライオン”の教材解釈

私は、現職教員も参加する授業研究会において、“サーカスのライオン”のクライマックス場面の授業構想を提案した。単にクライマックス場面の45分間の授業を構想するだけでなく、本時にいたるまでに人物をどのようにおさえ、どのような視点から場面分けをし、中心人物の気持ちをどのようにとらえてきたのかというように、単元の構造を明らかにした。それは、クライマックス場面を読んでいく際に、その場面だけから何かを読みとろうとするのではなく、物語全体を通して中心人物の気持ちがどう変化したかを子どもに考えさせていきたいからである。

### 1. 人物の定義と関係

人物にかかわって、まず三つの視点が示された。呼称の違いと定義、中心人物・重要人物についてである。3年生の子どもたちがどこでつまづくのかという点と、具体的にどこまで教え、どのように説明していくのか、という論点で議論した。

一つには、人物の呼称の違いについてである。作品中でじんぎは、ライオンのじんぎやライ

オンと呼ばれている。また、“おじさん”という呼び方で表されている人物には、ライオンつかいのおじさんとサーカスのおじさんがいる。ライオンつかいのおじさんはおじさんであり、サーカスのおじさんはじんざである。この点に混乱する子どもがいることは予想される。呼称で混乱する子どもに対しては、役割読みによって誰の発言かを確認しつつ、丁寧に呼称の違いを押さえていく方法や、挿絵の提示や紙芝居によって、視覚的に人物の関係を押さえていく方法で対応してはどうかという意見が出された。〈表①〉に示しているように、呼び方が転換した場面をふり返ったり、会話に出てくる呼称から矛盾に気づいたりしていくことができる本文に戻ることも、呼称の違いを確認する方法である。

二つには、人物の定義についてである。人物とは、お話のなかで話したり考えたりしている人間や動物のことである、と定義されている。この定義に基づいて分類すると、じんざ、おじさん、見上げる人は人物である。見物人やのぼってきた男の人は、人物ではない。ここでは、登場してくる人たちと呼ぶ。(表②参照) 人物の定義について、3年生の子どもたちには、登場してくる人たちが担っている役割に気づくこともできるのではないかという意見も出た。登場してくる人たちは、気持ちが読みとれないことから、情景のひとつとしておさえるという。今後の検討課題である。

三つには、低学年で定義した人物という視点をさらに深め、中心人物と重要人物を教えていくことの必要性についてである。中心人物がじんざであり、重要人物がおじさんであるという点をどのように子どもたちに理解させるのか。じんざが中心人物であるのは、最初から最後まで登場するからというだけでなく、物語のなかで大きく変化する人物だから、と中心人物がじんざである根拠をどのように理解させていくのか。この作品では、中心人物と重要人物にしぼることが重要であり、中心人物は物語のなかで気持ちや考え方が大きく変化する人物であるじんざを指し、重要人物は、中心人物であるじんざがかかわる男の子、おじさん、お客を指すことを教えていくべきではないだろうか。(表③参照)

人物の定義と関係について議論していくなかで、単元を通して子どもに教えていくべきものと、子どもの学びを支えるための前提として理解させておくべきものを、教師が分けてもっておく必要があるということが明らかとなった。3年生の子どもたちには、人物と登場してくる人たちを分けるだけでなく、中心人物と重要人物の定義や関係を理解していくことが必要なのではないだろうか。<sup>6)</sup>

〈表①〉

|   |
|---|
| じんざ       サークスのおじさん<br>おじさん    ライオンつかいのおじさん<br>「ちよつとかわつてやるから、散歩でもしておいでよ。」<br>(誰と誰がわかりましたか。散歩に出たのは誰ですか?)<br>「サーカスのおじさん、おやすみなさい。あしたライオン見に行つていい?」<br>(誰が誰に言いましたか?) |
|---|

〈表②〉

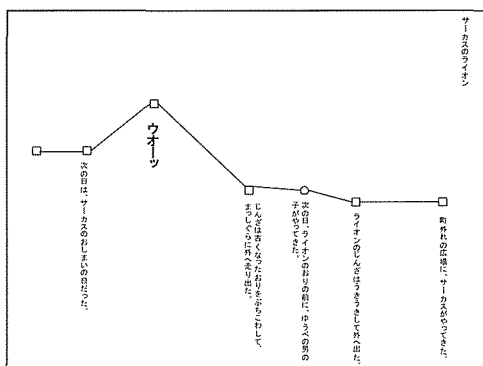
|                             |             |  |
|-----------------------------|-------------|--|
| 登場してくる人<br>見物人<br>のぼってきた男の人 | 人物<br>見上げる人 | 中心人物<br>重要人物<br>じんざ<br>おじさん<br>男の子<br>お客 |
|-----------------------------|-------------|--|

〈表③〉

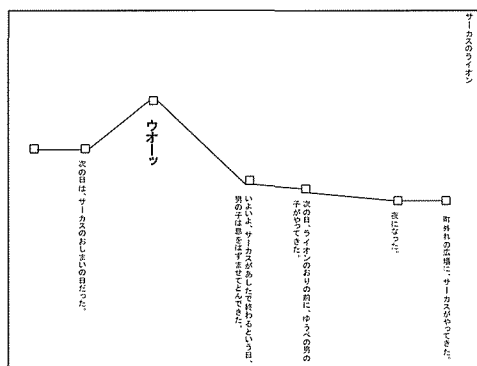
|   |
|---|
| 中心人物<br>物語のなかで気持ちや考え方が最も大きく変化する人物<br>重要人物<br>中心人物の気持ちや考え方の変化に影響を与えた人物 |
|---|

## 2. 場面分けの方法

物語の場面は時・場・人のいずれかで分けられる。本教材は時で分けることも場で分けることもできる。場の転換があるところで分けると大きく四つの場面に分かれる。（図①参照）具体的には、設定場面のあと、「ライオンのじんごはうきうきして外へ出た。」から展開場面に入っている。展開場面のなかには小さい展開場面があり、「次の日、ライオンのおりの前に、ゆうべの男の子がやってきた。」という場面で小さく展開する。「じんごは古くなったおりをぶちこわして、まっしぐらに外へ走り出た。」からクライマックス場面が始まる。「次の日は、サーカスのおしまいの日だった。」という最後に場が変わったところが4つめの区切りである。時で分けられるパターンを図に表すと次のとおりである。（図②参照）



<図①>



<図②>

時ではなく場の転換があるところで場面分けをしたのはなぜか。それは、時で分けると、夜になってからのじんごとサーカスのおじさんのやりとりを設定場面に入れることができないからである。じんごの気持ちがどのように変化したかを考えていくためには、変化する前のじんごの内面を十分に理解しておく必要がある。設定場面のじんごの気持ちを十分に想像しておくためには、じんごとおじさんの会話を設定場面に入れるべきであると判断した。そのため、じんごがうきうきしながら外に散歩に出かける、サーカス小屋から外へ場が転換するところで場面分けをしたのである。また、じんごの行動が大きく変化する展開場面は、じんごが、古くなったおりをぶちこわして、まっしぐらに外へ走り出るところである。サーカスのおりの中から、外へ場が転換している。設定場面とクライマックス場面の決定に伴って、場面分けは、時ではなく場の転換に注目して行った。

## 3. 読みを豊かにする設定の理解

<表④>は本文から設定場面を抜粋したものである。じんごがどのように変わったかを読んでいく際、設定場面のじんごの気持ちを丁寧に考えさせる必要がある。子どもたちは、どこの記述から、じんごの気持ちをどう感じているのか。また、「○○な気持ち」と名付けることは3年生には難しいので、子どもの発表を聴いて教師が言葉にすることができるよう、多様に気持ちを一言で表す言葉を考えておかなければならない。

じんごの気持ちが様子に表れた叙述は全部で7つある。（表⑤参照）じんごが外からどのように見えているかが前半の5つの文に表れている。じんごの気持ちが様子に表れた叙述をもとに、子どもたちが、じんごの気持ちを想像していくことができるような手立てを考えておかな



<表⑦>の発問までの流れを確認する。「ぶちこわす」、「まっしぐら」、「すつとんでいく」という言葉に注目させるのは、本時にいたるまでに学んできたじんぎの気持ちをふり返るためである。「こわす」ではなく「ぶちこわす」、「まっすぐ」ではなく「まっしぐら」、「とんでいく」ではなく「すつとんでいく」という表現になっていることから、じんぎの気持ちの変化に気づいていくことができるようにすることがねらいである。さらに、ひとりでつぶやいた、身ぶるい、力のかぎり、にサイドラインを引き言葉の意味を考えていくのは、本時の主要発問に迫るためである。辞書では、「つぶやく＝ぶつぶつと小声でひとりごとをいう。」「身ぶるい＝寒さ・こわさ・いかりなどのために、からだがふるえること。」と定義されている。辞書の意味を超えて、じんぎがひとりでつぶやいたことの意味や身ぶるいに込められたじんぎの気持ちを考えたり、力のかぎりほえたときのじんぎの様子を想像したりすることで、最も考えさせたい主要発問に迫らせたいと考えている。(表⑧参照)

<表⑧>

| くらべる    |       | 辞書で調べながら想像する       |
|---------|-------|--------------------|
| ぶちこわす   | こわす   | ひとりでつぶやいた          |
| まっしぐら   | まっすぐ  | 身ぶるい               |
| すつとんでいく | とんでいく | 力のかぎり<br>サイドラインをひく |

じんぎの変化を考える発問として、3つの案を出した。本研究会で提案したのは『「ウオーツ」とさげんだとき、じんぎは何を見ていましたか?』という発問である。発問した際の応答予想とそれに対する教師の反応を具体的に<図③>に表した。

| 発問                             | 応答予想  | 教師の反応   |
|--------------------------------|---|---|
| 『「ウオーツ」とさげんだとき、じんぎは何を見ていましたか?』 | ①空  | 空を見て何を考えていると思いますか?  |
|                                | 男の子との今までのことを思い出している。<br>しよげていることに気づいてお見まいに来てくれたこと。チョコレートのかけらを半分こにしてくれたこと。<br>男の子がお母さんといるところを想像している<br>笑顔<br>うれしそう | 今までのことは、例えばどんなことですか?<br>じんぎは男の子をどう思っていたのかな?<br>じんぎが想像した男の子はどんな顔ですか? |
|                                | ②消ぼう車   | じんぎの胸の中には消ぼう車を呼ぶこと、他にどんなことを考えていたと思いますか?                             |

<図③>

私は、この発問をすることによって、じんざが男の子を命がけで助けるにいたるまでをふりかえり、じんざが男の子を助けたという事実だけでなく、じんざがこれまでに重ねてきた男の子との交流に思いを巡らすことができるようにしたいというねらいと、男の子との交流を通して、人の思いに応えていくサーカスのライオンとしての誇りと、自分を救ってくれた一人の男の子の危機に応えようとしたじんざの深い愛情に気づかせたいという思いがあった。また、子どもに「どんな気持ち？」とダイレクトに問うと、「〇〇な気持ち」というようなキーワードで答えようとしてしまい、なかなか多様な考えが出にくいと思った。そのため、まず何を見ていたかを問い、それを見ながら何を考えていたかを問うというように、子どもが意見を出しやすい発問なのではないかとも思っていた。

2つめに提案した発問は「じんざが力のかぎりほえたのはなぜですか？」というものである。発問した際の応答予想とそれに対する教師の反応を具体的に<図④>に表した。

| 発問                   | 応答予想                       | 教師の反応  |
|----------------------|----------------------------|--|
| じんざが力のかぎりほえたのはなぜですか？ | ①こわい気持ちをなくするため<br>身ぶるい     | こわい気持ちが表れているところはどこでしたか？<br>じんざはなぜ身ぶるいするほどこわい気持ちをなくそうとしたのですか？ |
|                      | ②どうしても助けたかったから             | どうしても＝力のかぎりということですね、じんざが男の子のことを助けたい、守りたいという強い気持ちをもっているのはなぜ？  |
|                      | ③男の子が優しくしてくれたから            | 男の子のどんなところが優しくかった？   |
|                      | 自分の水の輪をくぐるの勇氣に惹くと言ってくれたから、 | そう言われたとき、じんざはどうなったのですか？                                      |
|                      | じんざの体に力がもった。目がはかっとひかっ      | そのときのじんざはどんな気持ちだったと思いますか？                                    |

<図④>

提案しなかった3つめの発問は『『ウオーッ』とはじんざの声ですか？サーカスのライオンの声ですか？』というものである。この発問は、案としてあげたが妥当ではないという結論に至った。なぜなら、この発問のなかで私が示すじんざとライオンの違いが子どもを混乱させるからである。子どもには、単元の最初にじんざ＝サーカスのライオンであると教えているはずである。私は、男の子との交流によって“自分”を取り戻した一人の人間としてとらえる場合をじんざ、サーカスという1つの職業のなかで役割を与えられた者としての使命感や誇りを取り戻した者ととらえる場合をライオンと、区別して問おうとしている。教師の教材解釈を子どもとすり合わせることでできていない発問であることに気づいたため、この発問はとらないことにしたのである。

#### IV. 授業構想における自己の課題

##### 1. 物語の心に迫る授業構想のあり方

私が提案した、「『ウオーッ』とさげんだとき、じんざは何を見ていましたか？」という発問に対して、まず指摘されたのは、“さげんだ”を“ほえた”に変更するべきではないかというものであった。教科書には確かに「じんざは力のかぎりほえた。」と記述されている。私が



言葉を大切にしていない点を指摘されただけでなく、子どもを「物語の心」に迫らせていくうえで、見落としはいけない誤りであることを自覚しなければならないと、深く突きつけられた指摘であった。

じんざはさけんだのではなく、ほえたのである。人間はさけぶことはしてもほえることはしない。そういう意味で、力のかぎりほえたじんざが、昔、草原を走っていた＝野生のなかで生きていたという事実に立ち戻り、あらためて「ウオーツ」の意味に迫っていくことが、子どもたちに多様な読みを保障していくうえで欠かせないということに気づくことができた。

物語全体を見てみると、中心人物であるじんざは、ライオンのじんざ、じんざ、ライオン、というように、所々で呼称が変化している。この呼称の変化には意味があるはずである。子どもに教える際には、呼び方が異なるが全て同じ人物であることを教えることが最低限必要なことである。しかし、子どもがじんざの変化を考えていく際に、呼称の変化に気づいていくきっかけがあるかもしれない。呼称の違いを些細なものとするか、「物語の心」を考える際の大きな視点としてとるかは、子どもたち次第である。ただ、子どもたちの可能性を常に保障していくためには、教師が本文中の言葉を丁寧に大切に扱わなければならない。言葉をなおざりにして進んでいくと、子どもたちが気づいていくきっかけまでも奪ってしまう危険性がある。教師は教材で表現されている言葉にも、自分が発問や説明・指示で使用する言葉にも、誠実でなければならない。

## 2. 自己の応答予想から見えてくる人権感覚の問題

さらに、私が提案した、「『ウオーツ』とさけんだとき、何を見ていましたか？」という発問を「じんざはどこに向かって『ウオーツ』とほえましたか？」に変更すべきではないかという意見が出された。私は、子どもの応答予想のなかで、じんざが見ているものとして空と消ぼう車を挙げていた。消ぼう車と答える子どもには、「先生は消ぼう車だけを見ていたのではないと思う。じんざは心の中で何を見つめていたと思う？」と切り返す予定であった。

変更すべきであるという指摘は、消ぼう車と言う子どもに対して、切り返して否定することがわかっているのに、あえてその答えが出るような発問をしようとしている私の感覚を問うている。どこに向かってほえたかを問うことで、男の子との関係性に戻すこともできる。私が、最初の発問で勝負できず、切り返すことに頼りすぎてしまっているのはなぜだろうか。それは、応答予想をする際に、子どもの可能性を信じていなかったからである。例えば、私は、主要発問を決めた後、子どもの応答を2つしか予想していない。2つのうち1つは、さらに深めるために切り返すというよりも、子どもの意見を否定する形で切り返そうとしていた。最初から否定することを予定して、子どもがつかまってしまうような発問をしようとしている点に、人権感覚のなさが表れていると指摘されたのである。

私は、子どもに到達してほしい願いはありながらも、その願いを応答予想には反映させていなかった。子どもから出てこなかったとしても、子どもの可能性を信じて、多様な子どもの読みを想定しておかなければ、子どもの読みが深まるきっかけに気づいていくことはできない。子どもの多様な読みの可能性を信じて応答予想をしていくことが、些細な表情の変化や言葉に表れる子どもの読みの深まりに、対応していくことにつながるのではないだろうか。

### 3. つぶやきを拾う教師の指導性を支える教材解釈と応答予想のあり方

私が提案した発問を、つぶやきを拾うものになっていかどうかという点からふりかえると、私が拾おうとしていたのはつぶやきではなく、つまずきであったことが見えてくる。『ウオーッ』とほえたとき、何を見ていましたか？」と子どもに問うて出てくる消ぼう車という子どもの応答は、本時の場面しか読んでおらず、じんざの気持ちに迫っていないという点でつまずいていることの表れである。私はこのつまずきを予想しており、切り返してじんざの気持ちに目を向けさせたいと思っていた。子どものつぶやきを拾っていくことのできる授業を目指していたにも関わらず、私が予想していたのは、つぶやきではなくつまずきだったのである。

「ウオーッ」とほえたじんざの姿を、どう捉えることができるのだろうか。主な解釈は次の三つである。

一つには、じんざが“サーカスの”ライオンとして「ウオーッ」とほえたという読みである。こう読んだ人は、初読でじんざの死を受け入れられず、じんざがよいほうに変化したときさえ思えていなかった。しかし、“サーカスのライオン”というタイトルを、いつも頭に入れて読み進めていくうちに、“サーカス”は人を楽しませる、つまり、来た人の思いに応えていく仕事であることに行き着いたという。じんざは結果的に命を落としてしまったが、1人の男の子を救うという形で、人の思いに応えていく“サーカスの”ライオンとしての役目を全うした、というようにじんざの死を捉えていた。タイトルが語りかけてくることに耳を澄ましながら作品と向き合うことで、「作品の心」に迫り、読みを深めていくことができるということを学んだのである。

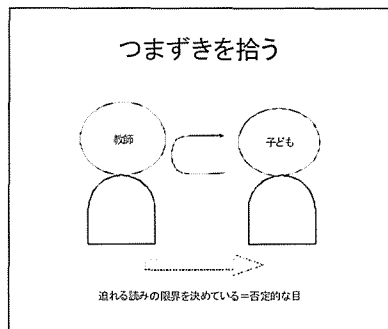
二つには、じんざは、野生のライオンとして「ウオーッ」とほえたという読みである。こう読んだ人は「ウオーッ」と力のかぎり“ほえた”という点に注目していた。人間は、ほえない。ほえるのは、動物である。アフリカの草原を風のように走るゆめを見ていたじんざは、男の子の危機に、ひとかたまりの風になってすっとんでいった。男の子を助けたあと、金色に光るライオンとして空を走り、たちまち暗やみの中に消え去った。設定場面で、じんざが、草原を走っている夢を見ていたという事実に戻り、じんざが昔、野生のなかで生きていたことを読みとっているのである。提案した発問で、“ほえた”を“さげんだ”と誤っていた私は、「物語の心」に迫るうえで重要な言葉であったことに愕然とした。設定場面とクライマックス場面を行きつ戻りつしながら、一つ一つの言葉に丁寧に向き合っていくことの大切さを感じた。

三つには、じんざが男の子を助けるために、勇気を奮い立たせて「ウオーッ」とほえたという読みである。こう読んだ人は、“身ぶるい”という言葉に注目していた。身ぶるいの定義は、「寒さ・こわさ・いかりなどのために、からだがふるえること。」である。しかし辞書的な意味だけでなく、“身ぶるい”という言葉から“勇みたつ”という意味を感じとっていた。じんざの勇気を捉えることができたのは、言葉そのものの意味だけでなく、じんざと男の子の関係に戻って考えているからである。クライマックス場面の一文に注目するのではなく、中心人物と重要人物の関係に戻ったうえで想像し、想像した読みと言葉を照らし合わせているのである。

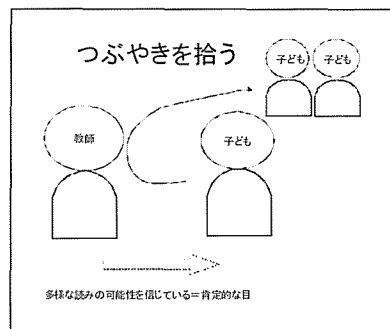
私は、つぶやきを予想するとは、子どもが何を答えるかを予想することではなく、子どもの読みがどれだけ深まりうるかを予想することであると気づいた。私が考えていた応答予想は、子どもが答える表面的な言葉だけだった。例えば、これまで読んできた場面や文のどこに戻りうるかまでを想定したり、タイトルの意味を問い直したり、というように、具体的に読みを深めていく過程を予想していなかったのである。教師は、じんざがさげんだのではなく“ほえた”

この意味や“身ぶるい”という言葉の意味を深めておくことで、子どもから出た読みに対して、応答していくことが求められているのである。子どもが答えられそうなことを並べ、切り返し方を決めておくのではなく、子どもが物語のどこに注目して、読みを深めていけるのかを想定しておく必要がある。

私は授業構想において、つぶやきを想定して発問や学習方法を考えてきたつもりでいたが、結果的には、つぶやきを拾うどころか、知らず知らずのうちに子どもをつまずかせ、それに対応しようとしていただけだということがわかった。つぶやきを想定することは、子どもが必ず答える一つの回答を予想し、それをどう正解に導くかを考えることではない。これはつまずきを予想しているだけである。(図⑤参照)むしろ絶対に出る意見が断定でき、さらにそれが物語の心とは関係のないつまずきを生んでしまう発問は、発問自体が間違っている。つまずくことがわかったうえで発問をすると、はじめから子どもが迫れる読みに限界があると思っている教師の否定的なまなざしがメッセージとして伝わってしまう。つぶやきを予想するとは、子どもからどんな多様な意見が出うるのかを十分に予想し、子どもが自分の読みを表現してきたときに、応答できる言葉を教師がもっておくことである。(図⑥参照)知らず知らずのうちに、私は、自分が準備している〔発問—応答—切返し〕の流れに子どもをのせようとしていたことがわかった。つぶやきを拾っていくためには、子どもの読みを想定し自分の応答を決めておくのではなく、子どもの可能性を信じて、子どもが出してきた読みを、わかりやすく言い換える言葉や、本文のどこから読みうるかを多様に想像しておく必要があるということに気づいた。



<図⑤>



<図⑥>

## V. おわりに

単元を通した教材解釈から1コマの授業提案までのプロセスを経て、他者から指摘をもらうなかで、教材解釈のあり方を深めるためには、子どもの応答に可能性を見るという教師の人権感覚を磨いていくことが必要であるということがわかった。子どもの応答に可能性を見るとは、想定しうる子どもの反応を細かく洗い出すことではない。到達させたいと教師が願い、子どもに求めるものと、つまずいてしまう子どもの間にある隔たりを埋める作業をするということである。例えば、「じんぎはどこに向かって『ウオーッ』とほえましたか?」という発問は、見ていたものを問うと消ぼう車と答えてしまい、つまずきうる子どもが、じんぎと男の子の関係性に戻って考えることができる可能性を信じ、その道筋を形にするものになっている。

私は、主要発問を3つ考え、これらの3つがそれぞれ子どもに伝わるのか、混乱を招かない

