

## 生徒が語りたくなる授業

### —教師のかかわりや手立てを手がかりに—

宮下 純弥 教職基盤形成コース

キーワード：表現，思考，動機づけ，問い

#### 1. 研究動機・目的

「言いたくない，どうせ言っても伝わらないから」小学校実習で，教室に戻らなかったT君の言葉を思い出す。伝わってほしい思いや考えがあるにもかかわらず，それを表現しない，できない子どもたちに実習の中で出会ってきた。私は国語の授業の中で，こうした子どもたちが生き活きと自分の考えを語る姿に出会っていきたい。では，生徒が生き活きと語るためには何が必要なのだろうか。

本研究では，生徒が自己の考えを語り出す過程に焦点を当て，教師のかかわりや手立てが，生徒の語りにどのように影響しているのかを探っていくことを目的とする。

#### 2. 現在のテーマに至るまでの経緯

以下は，2017年11月に2学年で行なった「盆土産」の授業場面での，文中から読み取った登場人物「父親」の人物像を語るK生と，私とのやりとりである。

K：愛情表現を，言葉では…しない

T：ごめん，じゃあはまるかわかんないけど，「口下手」ってそんな感じ？

K：ああ～

T：ちょっとちがう？

K：そんな感じに，近いかなあ

T：（食い気味に）近いか，あ～，はいはいはい（黒板に「口下手」と書く）

その後のチーム演習でこのやり取りについて，次のような点を先生方に指摘された。このやり取りには，言語化自体を目的とする教師の姿がある。「近い」というK生の言葉を肯定的にとらえ，すぐに「口下手」と板書した教師は，K生の言い表したかったことと言葉が「同じ」であることを求めてはいない。生徒の表現に寄り添おうとする者の姿勢としてどうなのか。私はこの点を指摘されたとき，そのような自分の姿に気付いていなかった。

さらに，この内容を2017年12月の中間発表会で発表したところ，次のようなご意見を頂いた。このやり取りでは，教師が生徒に表現させている。しかし，生徒が生徒同士で表現し合う授業というのが目指すべきところではないか。このとき初めて，「誰に向けての表現か」「何のための表現か」という視点が自分の中に無かったことに気付かされた。ここから，私の視点が「生徒の『語りた』が生まれる授業」へ向き，現在のテーマへ至った。

### 3. 生き生きと語る背景には何があるのか

2018 年 5 月に 1 学年で「ちょっと立ち止まって」の単元を行なった。この説明的文章の段落分けを行なう中で、第 5 段落が序論に入るのか本論に入るのかという点で、生徒の意見が分かれた。この議論を生徒は「第 5 段落論争」と称し、様々な根拠を挙げながら 2 時間に渡って追究を行なっていた。この話し合いについて、私は以下のように振り返っている。

N・S 生や W・M 生を筆頭に、多くの生徒が自分の考えを次々に述べていった。私が「こっちはじゃなくてみんなの方を向こう」と促さずとも、生徒たちは 議論している相手の立場の生徒へ向けて自分の言いたいことを表現していた。私は彼らの言ったことを聞きながら板書していただくの役となっている感覚があった。いつもの私が声をかけて進めていく感覚が無かった。

この振り返りで記述している通り、4 月から授業をしていた私の中で、目指す姿に最も近い生徒の姿があったことが分かる。しかし、この授業はこのような姿を目指して手立てを取り入れた訳ではなく、なぜこうなったのか自分でも分からなかった。そこで、この内容についてチーム演習や 2017 年 8 月の中間発表会で発表し、先生方からご意見を頂くことを通して、生徒が「語りたい」と思う背景を次のように考察した。

- ①授業の中の問いが、教師が「考えさせたい」問いではなく、生徒が「考えたい」問いになっている。
- ②生徒が自分の思考を自覚している。
- ③生徒が自分の思考に対して自信を持っている。
- ④語る生徒から見て、聴き手の生徒たちや教師が自分を受け止めてくれる状態にある。
- ⑤語ることをポジティブにとらえる経験（語って良かったと思う経験）をしている。

### 4. 単元「少年の日の思い出」

#### 4.1 単元「少年の日の思い出」の構想

2018 年 11 月下旬から 12 月上旬にかけて、1 学年で単元「少年の日の思い出」を実践した。「少年の日の思い出」は、登場人物の「客」が、少年の頃の「僕」が経験した暗い思い出を語るという内容の文学的文章である。この実践の構想では、前述した考察の③を満たすために、以下の二点に重点を置いた。

- ①生徒が自分の考えの位置を自覚できるように、問いに対する立場を設けること。
- ②①の立場は、生徒自身の思考の流れに沿って設定されていくこと。

単元の学習問題は、「思い出の中で『僕』が最も嫌だった場面はどこだろうか」とし、①を満たすために、「嫌だった場面」として「つぶれたちように気付いた場面」や「エーミールに軽蔑された場面」等の複数の場面を立場に設定することを構想した。また、②を満たしていくために、単元の導入において心情曲線を描く活動を取り入れた。生徒が描写から読み取った不快な感情が曲線として可視化されることによって、そのまま立場として成立して

いくと考えたためである。

#### 4.2 単元中盤におけるK生の姿

K生は単元の中で、たった一人で「自分が盗みをした下劣なやつだと悟った場面」を支持し、追究をしていった。第5時、最初に自分の立場を定める個人追究の場面でK生は、「自分が盗みをした下劣なやつだと悟った場面」の立場を自らの立場として設定し、追究を進めていった。以下は、第5時のK生のワークシートの記述である。

P109L17「自分は、盗みをした下劣なやつだと悟った場面」

自分が本当の自分を知ったとき、一番嫌だ  
→盗みをする下劣なやつ

この記述から、K生が、気付いていなかった自分の姿に気付いた瞬間を「嫌だ」と読み取ったことがわかる。また、心情曲線においてもK生はその場面を大きく「不快」としていた。

第8時、他の生徒が同じ立場同士で班を作り、選んだ場面の強い感情ランキングについて話し合っている中でも、K生は単独でその場面を支持していた。そのため、教師は「他の班の話し合いに参加しても良い」と告げた。K生は自分の考えをまとめた後、「④エーミールに軽蔑された場面」を支持するH生やA生の班の話し合いに参加した。この班では、「怒り」「イラつく」「悲しみ」の強さを決め出せないことから、「屈辱」という感情を3つの感情を包括しうる感情として設定するという話の流れになっていた。しかし、K生はこの考えに最後まで反論を続けていた。また、第9時、選んだ場面の感情と異なる場面の感情の違いを分析する話し合いの活動においても、K生は他の班を回りながら、話し合いに参加していた。これらのK生の姿は、私の目指す自分の考えを生き活きと語る姿であるといえる。そして、その表現の方向も、他の生徒であった。では、何がこのK生の姿に結びついたのであるだろうか。

これは、K生の立場を保障したことが考えられる。単元の中で私は、導入で生徒が描いた心情曲線を基に、5つの場面を立場として提示した。一方で、その他の場面を「最も嫌だった」と考える生徒がいた場合を考慮し、6つ目の立場として「その他の場面」の立場を設定した。このことが、設定した5つのいずれにも該当しないK生の思考の現在地を保障し、彼の思考の形成につながったのではないかと考えられる。では、なぜ教師は「⑥その他の場面」の立場を設定し、想定外の範囲外であったK生の考えを認めたのだろうか。

第1章のK生とのやりとりでの私は、「生徒の思考は教師の思考の中で理解されうるものだ」と考えていた。しかし、リフレクション以降、授業中で似た場面になると、度々そのときの自分が頭をよぎり、「もしかすると教師の考えの外から生徒が考えてくるかもしれない」という考え方で生徒の発言を聞くようになっていた。こうした教師の構えの変容が、授業構想にも表れ、K生の生き活きと語る姿につながったのだと考察する。

#### 4.3 教師の立ち止まりと生徒の語り

第8時、設定した学習課題は「描写の数や描写から読み取れる感情の強さの違いに着目して、ランキング付けしよう」だった。話し合いの活動が始まって机間指導をして回っていると、多くの生徒が「先生、順位付けられない」と言ってきた。話を聞くと、H生は「場面の

中で強くなるタイミングは違うけど、全部同じくらいの強さだから決められない」、別のグループのK生は、「感情はバラバラじゃなくて混ざって一つの感情になっているから、『怒り』とか『苦しみ』とかで順番に決められない」と語った。段々と自分のことを呼ぶ声が多くなってきて、すでに回りきれなくなっていた。強さで決められないことで、長さという新しい観点を設定したN・A生の班や、場面の感情は「怒り」だけだと思っていたが、読み込むうちに「悲しさ」という新しい感情を見つけ出してより決めるのが難しくなったO・A生の班にも気付いた。

全ての班の考えが黒板に貼られた時、私は「順位にならなかったって班」と全班に聞いた。多くの班が手を挙げた。私は「だよな」と思いながら笑い、「そうか、ならないんだな？」と言った。そして、「順位にならなかったって班、説明して欲しい」と投げかけた。授業の計画では、挙がってきた考えをまとめていくことになっていたにもかかわらず、私は思わずこう投げかけたのである。当ててもいないのにN生やK生の班が立ち上がる。N生は多くの描写から「後悔」が強いと読み取ったことを語り、それに対してS・K生は唯一行動に移そうとしていることから「怒り」が強いのだと語った。M・K生は発作的な感情である「怒り」が感情に入らないと考えていることを「ガッ」という擬音語を用い、体を使いながら語った。そして、この班に続き、H生の班や、S・A生の班も語っていった。私はこの場面で、語りたいた生徒の姿に出会うことができたが、それは一体なぜだろうか。

私は、ランキングという活動に生徒が立ち止まるとは予測できていなかった。計画では、この場面は各班のランキング付けの理由を問うはずだった。しかし、机間指導での生徒とのやり取りを通して、私の想定した内容をはるかに上回った議論の中で彼らが「きれいにランキングが決まる程簡単な話ではない」という思考に行き着いたことに気付いた。自分の計画が崩れたことを改めて実感し、ならば今考えていたことを教えて欲しいと思い、口から出たのが「順位にならなかった班、説明して欲しい」だったのである。

この場面は、生徒が出した考えを教師がまとめることができなかった場面と振り返ることもできる。しかし、生徒が語り出したことを中心に考えるならば、この場面で生徒が語り出したことには、教師が立ち止まり、生徒が今考えていたことを問いかけたことが関係していたのではないかと考察する。

## 5. 見えてきたこと

2年間、生き活きと語る生徒の姿に焦点を当て、授業参観や授業実践を重ねてきた。特に最後の「少年の日の思い出」では、生き活きと語る生徒の姿に出会うことができた。これは、いかにして生徒に「語らせるか」という視点よりも、教師の側の「どうしたら生徒の思考を理解していくことができるか」という視点を重視するようになった自己の変容が、授業の構想や、授業場面での教師の出方に大きく影響したと考えられる。しかし、「語りたいた」の前にある「考えたい」を生み出す問いを立てるという視点でみると、課題が残る。今後は、こうした別の視点からも、生徒が自己の考えを語り出す過程を探っていきたい。