

自分をのびのび表現する子を目指して

戸田 淳子

一、はじめに

一九八三年四月、私は駒ヶ根市立赤穂小学校四年の担任になった（同学年は学級編成したばかりであった）。私はこの学級を六年まで

三年間持ち上げたが、子どもたちは、六年の二期の公開教育研究会において、国語では「走れメロス」の授業をし、合唱では「ハレルヤ」「流浪の民」及び「深い河」「この道」

（アカペラ）など歌い、体育ではピアノに合わせた「床運動」、表現では「利根川」、描画では「走れメロス」の共同作業を発表した。

その後、一九八六年に南箕輪村立南箕輪小学校に赴任し、四年を担任し六年まで持ち上げた。六年の二期に国語で「鯉釣り」の授業をし、合唱では「美しき若きドナウ」「大地讃頌」「赤とんぼ」（アカペラ）など歌い、体

育では「床運動」「台上倒立横とび」、表現では「利根川」をみていただく機会にめぐまれた。一九八九年四月、駒ヶ根市立赤穂小学校に赴任し、学級編成したばかりの四年生を受け持ち今日に至っている。

ここに報告する実践記録は、この間に実際におこなってきたことの中から、特に四年生を受け持った直後の一ヶ月余りにおこなったことをまとめたものである。

二、表現を妨げる障害をとり除くための援助

私は日頃、すべての子どもが、対象に集中し、内面的に充実し、それをのびのびと表現できるように子どもになってほしいと願っている。しかし、結局は私の責任なのだが、子どもたちは表現しようにも表現する内容に乏

しく、内容があっても表現することはずかしがる。

子どもたちに自分を表現させようとする時、まず最初に出逢うのは、子どもの表現を妨げる障害である。これは子どもの外にも、中にもあって、これをまず取り除くことが四月初めの私の最初の仕事である。私は次のような具体的な目標を立てた。

1 大げさなことよりは、たとえ小さなことであっても、日常生活の中で、本質的なことに心を向け、ものに敏感に感ずる心情を育てたい。

2 授業の中で、鋭く追求することを通して、自分を変えていける強くてしなやかな感覚を育てたい。

3 子どもが思っていることを安心して伝える雰囲気をつくりたい。

1と2は子どもにそのようになってほしいという目的であり、3は1・2を保障するための条件である。

新学期の初めは、私は始業式から二週間位の間、年度初めに特有の諸行事の間をぬって、子どもたちに三つの面で意識的に働きかけてきた。

第一は「子どもが思っていることを安心して言える雰囲気をつくる」ことである。第二は子どもの心に訴えて「本当の自分を見つける」ことである。第三は「表現のための体づくり」である。

第一はものを言うことに対する障害を外側から取り除く仕事であり、第二は、子どもの内面の力と意志を引き出す仕事である。第三は、十分体を使って表現が可能になるように固く閉ざされた体を解きほぐし、使う仕事である。

三、安心してものを言える雰囲気をつくる
休み時間にはのびのびと話している子どもが授業になると、急に口が重くなり、心を開かないのである。私は障害を取り除くために次のようなことをおこなった

①まず、教師が馬鹿になって、子どもが「わ

からない」と気軽に言える雰囲気をつくるようにした。時には教師の発言が否定されるような場もつくった。根拠が明らかで、子どもたちが教師の考えを否定できる場である。また、「この文は、先生はどうしてもわからないけど一緒に考えてくれないかな」「この発問じゃわかんないよね。先生もわかんないものね」とつぶやいたりする。こんな時、子どもたちは真剣なまなざしになる。先生も迷ったり、わからないこともあるのだという安心感からか、次第に「先生の質問がわからない」とか「ここら辺まではわかるんだけど」とか言ってくるようになっていった。

また私は、自分でもできなかったり、わからないことがあると、それを武器にして、子どもと一緒に考えていくことにしている。側転の指導などで、かべにぶつかり、それ以上指導ができない時「今この点で迷っているんだ」「着地を柔らかくするにはどうしたらいいかなあ」と、私が困っている気持ちを率直に子どもに伝える。こんな時、子どもたちはこにこし、重苦しい雰囲気が消解することがあった。これがきっかけになって、子どもたちは友だちにも教師にも、わからないこと、論理的に納得できないことがあると少し

ずつ反駁するようにもなってきた。

②子どもが「わからない」と言った内容は、どんなことでも全身で受けとめ、真剣に考えてやるようにした。「わからない」と言ったことが、きっかけとなって価値あることを学ぶ体験をつみ重ね、「わからない」と率直に言えることの重要性を知らせるようにした。そのことで次第に「わからない」と安心して言えるようになったり、またわからないことを自分から「見つけよう、見つけよう」と頭を働かせるようになった。

③安心してものが言えないのは、発言することによって屈辱や疎外感を味わった経験が原因になっていることが多い。私はこれを取り除くこと努力した。人の発言を茶化したりする子どもがいるが、そういう子どもたちのエネルギーを、たとえば「どんなことを言っても友だちが助けてくれる」と言って、よい方向に向けると同時に、聴く側の気持ちに目的を持たせ、意識して対応させることを大事にした。そして友だちをおそれずに話せる雰囲気をまずつくった。またかりに、一見場違いと思われる意見がでも「覚えておいて」と言っておいて、追求の途中で取り上げ、その発言を位置づけ、決して変なことを言っ

しまったという疎外感を持たせないようにした。文からはずれた発言も「その発言のおかげで、文に書いてあることが、はっきりわかって勉強になったよ」「まちがいがわかったおかげで、いいものがはつきりする。あなたがそれを思い切って言ったので、みんなが勉強できたよ」と言って、まちがいから学ぶ姿勢を大事にした。

④始業式から一週間たっても、ものを言わない子どもがいたが、そういうものを言わない子は、形式的にでなく、具体的に理解しようとしていることが多い。たとえば「身にしてみるほど寒い」と言うのを、そうした子どもは「指が曲がったままもどらない寒さ」と言いかえる。これで他の子どもも納得する。自分が体で感じ経験したことを自分のことばで表わしているのである。こういう子どもは、一般的なことばでは言わないが、作文や日記などをみると、具体的な表現を使って、自分の思いを述べている。そういうその子の具体的表現を取り上げ、紹介したり、ことばの明確さを指摘し、自信をつけるようにした。

⑤他の子どもが発言している時に、目立たない子どものほんのわずかな反応も見逃さないことが大切だと思う。子どもの思考や感情

の微妙な反応は、指先や目の動きに表れてくる。したがって子どもたちは、授業中「気をつける姿勢をくずさないように」という形式的なこととは言わないようにしている。身のりだしても反応であり、指先で説明しても反応である。その時々瞬間の表情を見つけては、それも一つの発言だと認めてほめてやった。さらに、ものを言えない子ほど心のうちを体のことばで表そうとすることがあるので、それを見つけると、何を言いたかったかを聞きだし、自信を持たせてやり「もう大丈夫だ。発言ができるよ。」と言ってやった。

歌唱の指導で、子どもたちは、体を開いたり閉じたりしている時であった。今まで、無表情だったAさんが指を動かして、精一杯自分を表わそうとしているのが目に入った。口をきかない子で何とか自信を持たせたいと思っていたのでチャンスと思い、そのことをみんなに紹介して、みんなの前でうたってもらうことにした。私自身その子が、のびのびしたはりのある声で歌ったり、あんな小さな体からこんなのにびやかな声が出るなど信じられないことであった。その子はその日の経験がきっかけとなって、自信をつけていった。

Bさんは、能力はあるが、はずかしさのた

めか、自分から発言しようとするのがなかった。そういうBさんには「目的をもって自分を変えていくのが人間だ。そうでなければ、そこら辺の石ころと同じになっちゃうよ」とことばで訴えると同時に、ほんのわずかも積極的な反応が見えた時には、それをとりあげ、生かし、その気持ちをほめ続けていった。そのうちに、発言できるようになり、人間は意志さえもてば自分で自分を変えられるんだということを本人も自覚するようになった。

Cさんは、やはりひっこみ思案で、発言しようとする意志がさっぱりなく、声は聞こえないほど小さかった。しかも運動能力も劣り、すべてに自信がない様子であった。しかし歩く姿がほかの人とは違っていた。背筋がすっと伸び、腰も安定し、その姿は他の子より一段と美しかった。私はすぐそのことをみんなに紹介した。周りの子どもたちは、その美しさを今まで気がつかなかった自分に驚き、そのことが日記に表われるようになった。その頃からCさんをみる子どもたちの目が目に見えるように変わっていった。回りの子どもたちは、Cさんの姿を目標とするようになった。その時からCさんは、初めて自分

の意志で声を出すようになった。

⑥ある子どもが発言している時、他の子どもが目でうなずいたり、時には心の中で対応していることがある。そんな時には、心のうちが思わずつぶやきとなって表われることがある。そういう形にはつきりみえにくい反応も大切にしていた。友だちが、一生懸命聞いてくれるという対応関係が、自然に話しやすい雰囲気をつくってくれるからだ。

⑦初めのうち子どもたちは、みんなの前に出て本を読んだり、表現することに照れがあった。特に大きく動作しなければならぬ時は、余計照れがあった。誰かが一人照れると、みんなに伝染して学級全体の雰囲気が、だれてしまったりした。子どもたちは、真正面から集中できないで、違う要素に気持ちをとらえられてしまうのだった。今やっていることが深い内容をもっていて、それを表現するためには、照れている暇なんかないことを私はわからせたかった。たとえば、朗読の時、呼吸を大きくしたり、体をひらくことがリズムを生み、そのことによって内容が表現できることを、実際やってみせた。しかしそういう場合でも、照れている暇などないという子どもたちができるようになるため

には、学級によい意味での緊張感と集中力が成立していることが、必要であることがわかった。子どもたちが、安心して自分を表現できるようになるためには、教師はまずそれにふさわしい雰囲気をつくる演技者でなければならぬと思う。

四、子どもの自覚を促す働きかけ

子どもたちは、今の自分の他にもっと違った本当の自分があることになかなか気づかない。そこで、私は真剣に対象に挑戦し、困難を克服した自分に対面させて、より高いものに向かつていく力をつけたいと願った。次のようなことをやってみた。

①高いものへの挑戦をあきらめている子どもには自分でもできるという気持ちを起こさせるようにした。

たとえば、子どもの中には、自分以上に跳箱ができる子どもをみたり、自分がするより美しく描いた絵をみたりするなど、一見自分の力以上のものを見た時「あの人だからできたのだ」と思い込む傾向があって、すばらしいものを見ても「よし、ここでやってみよう」と意欲的になることが少なかった。自分の現在の力を固定的にし、過少評価しているのだ

った。

しかし、できっこないといいながら、そのくせ子どもたちは、いいものだと認めあがれをもっている。私は妥協せず「どこからどこまで、できないのか、またできそうなのか」「やってみもせずに、自分でできないと勝手に思い込んでいる部分はないのか」と迫り込んでいった。初めのうちは、口も軽く応答していたのが、次第に一人、二人減って子どもたちは真剣に自分をみつめはじめた。「やればできそう」という経験を子どもたちにさせていくことが、それからの私の課題だった。

②高いものに挑戦させて、なし遂げた時の満足感を体験させるようにした。たとえば、側転など子どもが目あてを持って、原則に従ってきちんとやれば、必ずできるような種目を取り上げて真剣に立ち向かわせ、短時間で、できるように援助した。その結果、子どもたちは全員が力以上のものを仕遂げたことに満足し、今までに知らなかったもう一つの自分を発見するようになった。

③初めから考えようもしない子がいる。そういう子どもたちに「人間」として考えるってどういうことか知らせたかった。人間だ

からこそ考えるのであり、何も心を動かさないのだったら、こうして生きている価値がなくなってしまう。あたり前と思っていることの中に、今まで見えなかったものを見つけたら、一つのことを考えるのに、視点を変えて、いくつも考えようとする、そのことが大事だと強調した。

四十四億年という気の遠くなるような地球の歴史の中で生命をもつことができた人間の、生きることの意味、一瞬一瞬を精一杯美しく生きることの尊さを知らせ続けた。「人間だからこもっている力」をテーマにさまざまなに話し合い、その中で子どもたちは人間であることがどんなことであるかを知り、素直に驚き自分をみつめた。

④朝の全校持久走を子どもたちは苦しくて、しんどいことと思っているようだった。走っても途中で止まって歩いたり、話をしながら走る子さえいた。こうした目的意識に欠ける場面は、いろんな所でみられた。そこで私は、ものをするのに自分をごまかして、その場逃れをしていると人間として成長できないことに気づかせようとした。たとえば、だからだとした持久走に対しては呼吸、姿勢、腕のふり方などにヒントを与え、自分なりに

高い目的をもって挑戦しないと進歩も満足感もないことを話して挑戦させるようにした。

五、集中力をつけるための要求

人や事物と対応しようとする気持ちが育った時、自分の力をより高く伸ばすことができる。その対応意識は集中力がなければ育たない。集中力は、子ども一人ひとりが一つの方向に向かって意志を働かせ、いいものをつくろうという思想が全員にしみ通った時、一段と強化される。その全員の目的意識が生まれた時、ふざけたり、脱線する友だちの存在にお互いに敏感になるので、方向を修正し合い、励まし合うことができ、相手と自分を生かし合う対応意識も生まれる。集団としての勢いもつく。前述したような子どもたちが安心してものが言える雰囲気をつくる作業は、同時に集中力をつけるための指導の方向性がきちんと教師にあって、初めて意義あるものになる。

私は集中力をつけるために、次のような要求をした。

1 対応によって内面をつくる

①「何でもいいから言ってごらん」と言う

ことは、一見気楽な雰囲気をつくるが、かえって手がかりがつかみにくかったりする。さらに話も持続しなかったり発展しないので、話の内容を高めていくことができない。そこで、先行する発言の中から大事な要素をみつけ、教師が次へつなげて対応を意識させると同時に、子どもたちも相手の発言の内容と自分の考えの「違い」に目をつけて対応することを要求した。

②さまざまに応対場面をつくり、対応意識を育てた。話すものがあれば聞くものがあり、指揮をするものがあれば歌う人がある。重い物を運ぶ人がいれば、それに気づくものがある。低音が高音を聞けるようになると、高音は低音の歌声を聞きながら歌う。それぞれの間には、相互に引き合う一本の線がある。その線がピンと張れば、授業では発言がバレーボールのようにいったりきたりする。これを対応意識のない場合と比較してみせた。

③私語を禁じた。「せっかくだからいいものを持っているのに、隣同士でささやきあっている、みんなに言わないのはもったいない。それでは、みんなが頭がよくならない」と話した。

④自然の美しさや豊かさに対面して、対応する機会を意識的につくってきた。何げなく

やっていたことに、もう一度目を向けさせ、人間や自然の営みの微妙な違いや変化に対して、忘れていた新鮮な感覚をよびおこすようにした。たとえば、

・「大きな桜の木・その葉の一枚一枚は、何によりかけているか」「一枚一枚には個性があつて、しかも全体として、桜の木としての統一性と調和もある。その時、根はどこに位置して大きな幹をどのように支えているか、色はどうか」などと問いかけた。

・大雨が来る前の川の流れをみては、その静けさの中に川上の激しさを想い起こし、これからおこるであろう、くだけのしぶきの意志を想像し合った。

2 準備によって内容をつくる

人や事物と対応し合うには、そうしようとする心や体の準備・構えがあつて初めてできる。

①準備とは、イメージを先行させることもある。頭で先のことをイメージして聞こうとしたり、発声したり、側転するのと、頭で何も命令しないでするのは、その内容の豊かさが違ってくる。「体を大きくみせるには、しっかりとめをつくり、次にどうジャンプす

るかイメージする(オペレッタ)」「呼吸する時、空間での足の開きや着地の音を考えて、側転する」「ここを歩く人が、いい気持ちだなと思えるように掃く」など先をイメージし、構えをつくっていくことで豊かな内容をつくるよう意識させた。

②準備は、一見何もないような所に必要であつた。子どもには、先のことが具体的にみえないから特に集中力が必要である。特に「呼吸」の大切さは一貫して通すことにした。呼吸は目的を持ってやること。歌で呼吸をする時は、次の口形やイメージをつくる。呼吸をすると、その口腔の形で呼吸の方向が決まることなどについて、実際に呼吸をした場合と、そうでない場合とで比べてその大切さを話し合つた。朗読でも同じである。呼吸で間をとる。間をとった時に、どんなイメージが先行して次のことばがでているか聞く側も想像してみたりした。明らかに目的をもつて呼吸した時の方が朗読に内容があつた。こうした無の世界への思い入れは、ていねいに物ごとに対処しようとする子どもたちの姿勢を育てると思う。

六、評価のともなう要求

集中力をつけようとして、次々と要求をすると、これが単なる叱責になり、子どもたちを萎縮させてしまうことがある。型にはまつたことは出来るが自主性がない、きちんとしているが、のびのびしたところがない、いわれたことはできるが創造性がないといった具合である。要求することは、命令したり、指示することとは違うし、叱責して行なうことでもない。教師の要求には常に評価がともなっていないなければならない。「今、ここら辺まで変わり、しかも、もっとできそうだ」と、その変化がわかるように評価してやることによって、要求されたことの価値もわかってくるし、やる気もでてくる。命令や指示だけでは、自分が自分を評価できないので、子どもの力として定着しない。また、それを全体の中で、子どもに「こんな役割を果たしたので、変わることができた」と、友だち関係の中で認め、評価していくようにした。教師と子どもの一対一の関係だけで認めるより、全員の力をかりて、その対応関係の中で、認めていく方が、友だちからも信頼され、本人も満足が大きかった。

②ほめたり、しかったりするにもリズムが必要だとよく言うが、それは、ほめたりしか

ったりすることで、子どもたちに本気になって「やる気」をおこさせるからだと思う。同じ言い方でも、リズムのあるなしで、子どもへの入り方がかなり違う。叱っても、パツとそのことを使ってほめていく。要求したことで、子どもが変わったら、すぐ拡大してエネルギーに変えていく。そのタイミングをつかみ、声の大きさや調子を変えて、リズムをつくるようにした。

③ほめる場所を意識するようにした。子どもたちは、むやみにほめられても、それにはそれで、気分としてはうれしいだろうが、明確な方向や一貫した視点のない所でほめられても、その場だけのことに終わってしまう。中には、おだてられているとさえ思う子どももでてくる。

④こういう時だけは、先生はこわいという面を示した。子どもと親しくなるのは、やはり大切だが、肝腎な所で教師の姿勢を示せない関係では、子どもの価値観が混乱するばかりである。

七、固い体をとときほぐし使う

体は自分の内面を表現する手段でもあるので、私は体をたがやすことに力を注いだ。

①体育館で立ったり、すわったりしてみた。あまり無造作で目的もなく、どかっとすわったり、手をつきながら「よいしょ」と言うふうに着ち上がる姿が気になったからだ。「号令されるから立ったり、すわったりするんじゃないくて、ばらばらでよいから一人ひとりが自分から美しく、いい気持ちで立ったり、すわったりしよう」「行動には、目的を持つことが大事」と、言いながら「目の前に刀がぶらさがっている気持ちで背筋を伸ばして」など形や方向を入れていった。

②ベタベタとうつむきがちな歩行は膝が固く腕に伸びとリズムがなかった。体育の時間に美しい歩き方ができても、教室への移動ではまたくずれる毎日であった。腰を安定させて、胸をひらき、目の方向を高く定めて、のびのびした気持ちで歩くことなど、体を大きくするための体や心の準備について話し合い、目的を持たせるようにした。

③必要以上に大声を出し、がなりたてたり、「くさあ」とずり上がる発声が気になった。その多くが、先生の注意を自分の方に向けさせようとする発言とか、型どおりの答を形式的にいうだけのものではあった。自分の内容やイメージを表現しようとしている声では

なかった。聞く側も友達の発言の内容を聞くようなものになっていなかったし、聞くどころかいつ自分の意見をいうか、そのチャンスをおねらっているというような状態だった。そこには対応関係は少しもみられず、順番待ちをする子供がいるだけであった。そこで、大きな声をはり上げるだけが自己表現でないこと、大事なことは、心の中の大切なことを語り合うことだ。その内容が聞き手にわかってもらえるような気持ちと声で話し合うことが大切だと言ったりした。そして、たとえば小さな声でも全員が集中して聞いてやれる緊張感の大切さも知らせた。

④呼吸の指導に力を入れた。朗読・歌唱・体育で準備・イメージ・リズム・口形づくりなどとの関係をおさえた。(前述)

⑤歌唱では、吸った息を効果的に使う体の使い方を発見し合った。お腹を硬くして支えながら発声したり、体をひらいたり、とじたりして共鳴する時の体はどういう状態だったかみとったり、体を実際につかってみてみた。また、目を大きくあげたり、ほった筋肉を使ったりして先へ先へと頭を使い、自分の体をコントロールして体をつくっていくことも知らせた。特に低い音から高い音へ

移行していく時極端に発声が違わないようにする体の使い方には苦労した。

⑥腰でしっかり支えたり、腰を中心に動くことの指導はあらゆる場面で一貫してやった。

八、教育の中の表現

教育の実践に携わっていて、うっかりすると陥ってしまう落とし穴に気づいてはっとすることがある。それは、子どもに行動の結果を指示して、子どもが指示どおりに行動した時、それを教育とか学習とかと勘違いしてしまうことである。目的やイメージを持たなくともある程度のことはやってしまいが、内面は貪弱であり、成長がない。それで、いつも同じ水準の所で小言を言ってしまう。本当の教育をするためには、内面に裏づけられた行動とそうでない行動とが見分けられ、後者に不快感を持つようにならなくてはならないと私は考えている。私はそういう観点から広い意味の表現に大きな関心を抱いている。

私は、教育では表現に三つの領域があると考えている。第一は、内面を表現によって伝達するという意味で最も典型的な歌唱、朗読、舞踊、その総合としての身体表現（オペ

レッタ）あるいは描画などである。第二は認識を深める授業の中でおこなわれる典型的な表現としての子どもの発言である。第三は表現を直接の目的としていないのだが、内面が運動・行動・態度の上に表現されてくる体育、掃除、歩行などである。

領域は違うけれども、これらのものは表現として次のような共通点を持っている。一つは、どの領域でも表現が子どもの内面に形成されたイメージの質と深く関係している点である。たとえば、歌唱で子どもが具体的なイメージを持ってそれを声や表情で表現する場合と歌詞を棒暗記してイメージもなくメロディーを歌う場合とは、聴く人に違った印象を与える。また命令や指示にしたがうだけで、イメージのない掃除も仕事ぶりに違いが生じる。第二の点は、内面と表現との関係である。表現がどれだけ内面的であるかは、子どもの能動性がもたれているので、領域によってばらばらなものではなくて、ひとりの人格の中では統一されているものと私は考えている。

私は教室での授業と並んで、教室外の授業を表現という面から重視している。これも教師としての私の責任なのだが、子どもたちは

さまざまな能力を持ちながち、それを発揮するチャンスが与えられないために、自分が大変な能力をもっていることに気づかず自信を失っていることが多い。そこで、私は体育、音楽、オペレッタなどさまざまな分野で表現に挑戦させていった。この分野は結果が明確でまた進歩が著しい特長があるからだ。

九、「表現」（オペレッタを含む狭い意味での身体表現）

私は、毎年表現を手がけてきた。私が表現を重視する理由が二つある。第一は、表現は全体の中でどの子も責任ある役と場とを受け持ち、やり遂げることが求められているので一人ひとりの力が十分引き出されるからである。第二は、表現は身体全体で表現するため、いやおうなしに内面の充実が要求されると同時に、また表現は他との相互関係の中で進行するために、他との対応が要求されるので、内面の充実とその表現及び対応の力がつくからである。内面の充実がないと、子どもの身体表現は単調でどこもないものになり、対応が貪弱であると、子ども達全体の動きがばらばらなものになり、統一性を失ってしまうものである。表現はごまかしのきかない世

界である。子どもが教師に押しつけられ、イメージもなく言われたとおりにやっているか、自分のイメージを持ち、自分の体や動きを自由に駆使し、楽しんでやっているかは子どもを見ると一目瞭然である。従って内面を形成し、それを発達させる教育の本質が厳しく問われる領域である。合唱、体育、朗読もその本質は同じではないかと思う。私にとってこの領域は、自分の仕事を吟味するバロメーターである。

（「表現」については「第Ⅱ期教授学研究 2・3」「事実と創造No.2」で報告した）

十、表現としての授業

私は、授業そのものが学級経営だと考えている。自分の考えをよりよいものに変えるには、友だちの考えと交流しない限り出来ないと考えているが、これは学級経営の中核と考えるからである。子どもの交流は、一人ひとりの子どもの表現によってしか行なうことが出来ない。そういう意味で、授業は表現である。

子どもの学習は、国語でいうなら子どもたちが教材の中に深く入り込んでいくことによって、自分を変えていくことだと考えてい

る。どうやったら教材の中に入り込めるかということで、次の二つの方法を考えている。第一は、どこまでも教材の事実・ことばから離れず、その内容をとらえることである。しかし一人ではどうしても深さに限界があるので、これを友だちの発言の助けを借りて突破し、より高い新しい内容をとらえることが第二である。追求の力をつけるために、私は次のようなことをおこなった。

①ことばの裏には宝が隠されていて、それが追求の糸口になるのだが、子どもたちは、ことばの表面の意味にしか目を向けない。当然話し合いは文から離れ、勝手気ままなおしやべりになり、表面的なことにとびついたリ、軽薄に反応して話がそれてしまう傾向があった。子どもたちが安心してものが言えるようになってからは「そんなことが文のどこに書いてあるのか」と反問したり、否定したりして一段と高いものを引き出し、単なる想像に過ぎないことを明らかにするようにしていった。

②ことばに関する感覚を日常の中で深めた。お寺に行った時、葉と葉の間から、こぼれる光をみながら「木漏れ日」について深めたり、一見同じように使っているいくつかの

ことばでも少しずつ意味が違うこと、同じ発音でも内容が違い、漢字を使い分けていることなどに気づかせたりした。

③子どもたちは、心情を一般的で概念的なことばでくることが多かった。たとえば「やさしい」とか「かなしい」とか、それはそれで、自分の気持ちを言いあらわしたいのであろうが、具体的内容がないので、そういうことばで安易に表現していることが多かった。したがって、一歩つつ込んで中身を聞くと、それ以上は答えられない。やさしさにも厳しいやさしさもあれば、冷静なやさしさもある。かなしみは漢字からいっても、さまざまな内容があることを知らせた。友だちの考えを聞いて、簡単に納得せず、具体的なイメージがわいてこない時は、相手にたずね、自分のイメージをふくらませることを要求した。

④自分の考えを変えていくきっかけは、友だちの考えである。したがって、学級で自分の考えを表現することと、友だちの発言をきちんと聞いて、自分の考えを変えるのに生かすことが最重要だと考えている。そこで私は大事だと思う時には、友だちの意見を「覚えておいて」と意識させる。子どもが覚えてお

いた友だちの考えに自分の考えをつなげて発
表した場合には、その理由を説明してほめる
ことにしている。

⑤子どもが論理的追求の仕方を自然に体
得できるようにするために、それぞれの子ど
もの発言を位置づけ説明してほめてやる。た
とえば、子どもたちの考えが新たな問題を触
発した時、またその問題が他の子の証拠によ
って解決され、また違う子によって新しい方
向が生まれた時などは、その対応関係を具体
的に説明し、強調してほめてやった。

⑥友だちや先生の言ったことは一回で覚
えること。つまり「相手が今話していること
はその内容の本質を一回で聴き取る」という
ことである。そのために私も二回は繰り返さ
ないし「あの人は、こう言ったよ」などと、
子どもの発言も反復しないように努力してい
る。教師の無駄な繰り返しは、子どもの緊張
感を低下させ、鋭角的に集中しようとする意
志をなくすだけである。聴いていなかったこ
とで、どれだけ友だちからの信頼にこたえら
れなかったかということを強調した。

⑦ことばに敏感になるのは、まずことばに
対して文脈の関係や自分の知識から考えて
「おかしい」「変だ」と抵抗を感じるところ

から始まるのだと私は考えている。ところが
子どもたちの読み取りは、表面的なところに
とどまっていた。しかも、先生が言ったこと
はみんな正しいと思い、それ以上考えようと
しなかった。したがって葛藤もおこらず、深
いところへ内容が高まっていけない。そこで
短い文章、たとえば「ふねでもかいてみま
しょう」となどから、いくつ問題が発見でき
るか見つけることをし、文の深い意味に気づ
せたりした。そのために、いつもなら切っ
ていく内容も、もう一度引き戻すこともある。
今まであたり前と思っていたことでも、視点
を変えて、「待てよ」と考えてみれば、新し
いものがみえてくる。そうして、何とかして
発見しようとする目と心で文章を「みる」こ
とが、まず大切だということを話し合った。
「みる」一つとっても、さまざまな意味があ
ることに子どもたちは驚いた。

⑧教師も、子どもの問題や発言を覚えてお
き、展開の途中で、それを取り上げ使って
いくことによって、問題に気づくことの大切
さを知らせていく。「問題をつくるっていいこ
とだな」という満足感が次の問題に気づこう
とする意志を育てるようだった。

⑨実際には文章のどういうところに問題

ができるのか、その例をさまざまに考えてみ
た。たとえば「場所」「時間」「同じことばの
変化」「助詞の使い方」「誰のことば」「大小」
……などさまざまに問題の視点を整理して
みたりもした。

⑩いくつかの選択肢が子どもたちから出さ
れた時、「まず整理、分類しよう」「分類の視
点は何か」と子どもたち自らが考えてみるこ
とをした。子ども自らが授業を進めようとす
る意欲が、思わぬ展開と新たな発見を生んだ
り、さらに、みんなで意見を出し合い、支え
合おうとする集団の勢いを育てたりするから
だ。

⑪友だちが発言する前に、対応しようとす
る意志や目的をもたせた。たとえば、自分の
考えとの違いは何かと思って相手の考えを聴
くのと聴かないのでは、新しい考えを生む
という点で違いがでてくる。発言するにはそ
の内容が必要である。その内容をつくるには
友だちの発言の内容を聴き分けることがまず
第一である。しかし、聴き分けるには、かな
りの集中力とエネルギーがいる。そのために
目的をもって構えて聴くことが大切であっ
た。

⑫子どもたちは安易に「同じです」と言っ

て、すぐ満足してしまうところがあつた。これも相手との考えのの違いの部分に目がいかず、大体において「同じ」と安易にくくってしまうからだ。そういう時は「どこが同じか」と追い込み、違った考えを出していく雰囲気をつくった。

⑬「自分の考えが否定されてこそ、より高い考えが生まれるよ」と励まし、実際にそういう場面をつくり満足感を与えた。自分の考えが否定されたり、まちがうことがはずかしいことだとする集団の空気をまずつくぐずすことが、子どもたちの屈辱感を取り払うことになる。それには、「Aさんのおかげで、こんな発見につながっていったよ」と、Aがこんな役割を果たした結果、こうなったときちゃんと知らせていく必要があつた。そういう場を確実につくって一つひとつ満足を与えていくことが「否定されることがはずかしい」「まちがうことがはずかしい」という学級の雰囲気を変え、否定されながら追求する楽しさを知らせることになる。

⑭授業では、組織図を頭に描いていないと、数多い発言を処理することができなかった。展開の核と核の結びつき、何を布石とし結晶点へ結びつけるか、子どもから提出され

るであろう考えを予想し、この要素はどこへ結びつけ、あの要素はどこへ結びつけるか、そういった全体の見通しがないと単に順番を追うだけの授業になりイメージが深まっていないが多かった。

十一、私が心がけている指導の原則

私は子どもを援助していくのに、次のようなわずかな原則に基づいておこなっている。

①あらゆる場面について行動の結果を指示し、やらせることは全く不可能であり、成功しない。したがって、子どもが自分で考えて行動できるよう注意を集中できる課題を出すことにしている。たとえば「まっすぐ並びなさい」と言わずに「後ろの人がどこにいるか背中を感じるように」と言うことで、緊張感をもつて気持ちを集中させ、方向感覚を身につけさせる。

②子どもが周りの対象に、心を使って行動しているかどうか、生活の全域にわたって、一貫して気を配るようにする。領域を越えて指導の原則をきちんと通していくことにした。

③教師が子どものすべての行動をカバーできるわけではないので、子どもが自分から課

題をつくって行動しているとき、それをできるだけ見つけてほめていく。

「この報告は信濃教育二二一五号（一九八八年二月）に発表した同名の論文の内容を具体的に展開したものである。」