

学習と「聞く」

前田 昌平

Learning and “Hearing,” “Listening,” “Asking” and “Questioning”

MAEDA Shouhei

(Received August 6, 2014)

キーワード：聞く、聞き返す、言葉、思考

はじめに

「聞く耳」をもった「よい聞き手」「よい話し手」を育てることが、「みんなで考え、みんなで深める」学習集団を育てることにつながると考えている。当然、そこにいる教師には、子どもが懂れる「よい聞き手」「よい話し手」になるための努力が求められる。そういう志と力を培うための学習のプロセスが教員養成課程では大事にされていると思う。教職を目指す学生自身がその必要を感じ、「聞こえる」から「聞こうとする」耳を磨いていくための課題追究に目覚め、教育実践に生かしてくれることを願っている。

本稿では、教室での「聞く」について考える。

「聞く」が学習の基底にあり、子どもの学習全体を支える学習活動であることを明らかにしていきたい。手がかりにするのは、第1学年算数「なかまわけ」の授業記録である。恩師である田中淳夫氏から勉強会の資料として30年近く前にいただいたもので、奈良市にある帝塚山小学校での実践であると聞いている。記録は、教師と子どもたちとの33分間にわたる言葉によるやりとりを文字に起したものである。紙幅を要するが全記録を記載する。教室での「聞く」を育てる学習の原型として生かせないかと考えている。

1. 授業記録

- 0分宮本1 起立 算数の勉強をします。れい。 <C 立つ、すわる>
- T1 みんなが勉強している教室は、1年月組ですね。この1年月組のなかまわけごっこをします。
- C2 どうするの？<間があく>
- C3 むつかしい。動物園ごっこがいい。
- 棚野4 体を半分に分けるの？ <立って手で半分に切るまねをしながら>
- C5 ワァー。<笑い> 人間なんか分けられへんで。
- C6 切ったら血が出る。 C ハイ ハイ
- 杉原7 なんでできへんかわかる。
- T2 杉原くん
- 杉原8 ハイ 昨日勉強した果物屋さんごっこみたいに、いろいろな果物が1年月組にはないでしょう。
- C9 ヘー。C わからへん。C どんな意味かわからへん。
- T3 わかりますか。(C わからへん。)わからなかったら、杉原くんにわかりやすく言ってくださいとお願いしてみたら？
- C10 もう一回言って。
- 山中11 やさしく言ってください。
- 杉原12 果物屋さんごっこだったら、りんごとかみかんとかバナナとか、いろんなものがあって分けられたけど、この教室には人間ばかりや。

- 3分 C13 ほんとや、人間ばかり。C 吉岡くんも人間や。
 C14 植松さんも人間や。
 吉野15 どうやってなかまわけするんですか？
 C16 きょうの問題、わからん。
 植松17 先生はいつもおたずねばかり、ずるい。
 C18 先生、言って。C 先生、できるの？
 T 4 では、先生がはじめに考えて作るからね。えーとむずかしいな。〈間〉
 C 先生もわからへんの。C やっぱりできへんのや。
 ああ、わかった。(C 笑う) 上ぐつに名前書いてる人、立ってごらん
 C19 ハイ 〈子どもたちが立ち始める〉
 吉本20 善太郎くん書いてないのに立ってはる。善太郎くんすわり。
 〈善太郎 恥ずかしそうに座る。〉
 東21 忘れた。あした書いてくる、先生。
 C22 忘れた。C 書いてきたもん。
 T 5 今、座っている人、どんな人ですか？ (C ハイ ハイ) 宮毛くん。
 宮毛23 あした書いてくる人。
 C24 宿題ある人や。
 T 6 滝井くん。
 滝井25 ハイ、忘れた。
 C26 書くの忘れた人やね。〈滝井を助ける〉
 T 7 先生が作ったのは、どんななかまに分けたかわかりますか？
 〈ベン図を描いた画用紙を貼る。〉 中村さん。
 中村27 ハイ、名前を忘れずに書いてきた人と忘れぼうに分けたと違いますか？
 6分 C28 そうです。C 名前を書いている人。C 名前を書いてない人。
 高田29 月組が2つに分かれた。
 C30 わかった。C 分けられる。C わからん。
 杉原31 人間も赤いりんごと青いりんごみたいだ。
 T 8 なるほどね。今、高田くん、いいこと言ったね。月組が2つに分かれたでしょう？
 (C 立った人と座った人。) さあ、先生に負けないように考えてごらん。小牧くん。
 小牧32 男の子立ってください。〈男子立つ〉座っている人は女の子です。
 C33 あたりまえや。C 男子15人や。C 1, 2, 3, 4・・・15。
 吉田34 また2つに分かれた。おもしろい。
 C35 女が多い。
 宮毛36 先生、けんかしたら男が負ける。
 C37 女たくさんいるもんなあ。C ワァー〈笑い〉
 T 9 ○のここ、どんな子ですか？ 〈画用紙を示す〉
 C38 男。C 女。C 小牧くん成功した。
 C39 また分かれた。
 T10 よくできたね、小牧くん。今から発表する人も小牧くんみたいに、だれだれさん立ってください
 と言ったらいいね。杉原くん。
 杉原40 お知らせした人、立ってください。座っている人は、まだしてない人です。
 がんばってください。
 C41 ハイ。C 3回した。C もう10回した。C 何回したかわからん。
 9分 棚野42 あしたする人、手を上げよ。
 C43 ハイ。
 吉岡44 宮毛くん、またあしたいっしょにしようよ。
 谷本45 ああ、わかった。あしたにお知らせする人としない人と、なかまわけできる。
 T11 よし、できた。ほかに。(C ハイハイ) 三藤さん。

- 三藤46 悪い子立ってください。いい子は座ってください。
- C47 吉岡くんも立ちい。
- 吉岡48 どうして立たんなあかんの？ <吉岡、ふてくされる。>
- C49 三藤さん座っていいよ。C 三藤さん、座り。<三藤、うれしそうに座る>
- 吉村50 吉田くん、どうして立ってるの。
- 吉田51 うーん、わからん。
- T12 わからん人が立ってますよ、小牧くん。
- 小牧52 だれがわるい子といい子と決めるんですか？
- C53 先生決めはるよ。C 神様や。C イエス様。
- C54 おかあさんやで。C わかる。
- T13 吉田英子ちゃん。
- 吉田55 校長先生。なんでかというたら、堀先生よりえらいから。 <笑う>
- 河野56 先生、けんかしてはる。<吉岡が周りの子と言い合いをしている。>
- C57 先生決めて。C 堀先生決めて。
- 12分 T14 ハイ、先生はね、……。<間> みーんな、いい子と思います。
- C58 よかったあー。<手をたたく。> 四方さん、なんですか？
- 四方59 宮毛くんとね、吉岡くん、私をたたきはった。
- 吉岡60 ぼく、あやまったよ。あやまったら悪くないね、先生。
- T15 ではね、悪い子と悪くない子となかまわけできますか？
- 高山61 なんかごちゃごちゃしてわからん。
- C62 できへん。C くだものやさん、けんかしなかった。
- T16 ごちゃごちゃしてはっきりしないのは、なかまわけできないのですよ。
- みんな、いいこと見つけられたね。 山中さん。
- 山中63 なかまわけできるのとできないのがあります。なんかおもしろい。
- C64 ふしぎやなあ。C 先生、ハイハイ。
- T17 福原さん。
- 福原65 堀先生好きな人手をあげてください。きれいな人はあげなくてもいいです。
<ベン図を描いた画用紙を貼る。>
- C66 ハイハイハイ。C 大好き C 怒るときらい。
- 羽瀨67 ぼくはね、好きなときもあるし、きれいなときもあるからわからん。
- C68 わからん人、またではった。C できへんと違う？
- 小牧69 また、わからん人でてきたから、これ、なかまわけできへんと違う？
- T18 どうですか、みんな。好きな人ときらいな人ですよ。
- C70 なかまわけできません。C できへん。
- 15分 C71 羽瀨くんを半分切らんとできへんで。C ワァー。
- 棚野72 好きな心ときらいな心と分け。
- 羽瀨73 ぼくはいやです。
- T19 では、これはできないから×にします。 <画用紙に×をつける。>
- C74 ハイハイ。C まだある。C ハイ、言いたい。
- T20 金宮さん。
- 金宮75 ハイ、ハンカチとちり紙を持って来た人立ってください。
- C76 ハイ……。C 持って来た。C ほら1つ持って来た。<ハンカチ、ちり紙を各自出す。>
- 藤岡77 先生、ハンカチは持ってるけど、ちり紙忘れたから半分立ってもいいですか？
- C78 あかん。
- 宮毛79 ほんならぼく、かかしや。ちり紙忘れた
- T21 杉浦さん。
- 杉浦80 どうして宮毛くんは、かかしになるんですか？
- 宮毛81 ハイ、ぼくは、こっちの足がハンカチでこっちの足がちり紙です。

- 棚野82 2つ持って来てなかったからね、立ったらあかんとちがいますか。
- C83 だめやで。
- C84 かかしでも立ってるよ。
- T22 今、棚野さんの言わはったのはどうですか？ 片方持って来てもあかんと言わはったよ。
- C85 1つはだめです。
- C86 2つ持ってない人、座り。
- C87 アアー、これで2回目や。
- C88 金宮さんできはった。
- T23 金宮さんもできたね。
- C89 まだある。
- C90 言いたい。
- C91 先生、ハイ。
- T24 では、この紙に書いてもらおうかな。どんななかまにまだ分けられるかな？ 5分間ですよ。
- 18分 <紙を配り、子ども一斉に書き始める> <Tは机間巡視する>
- 24分 T25 では、やめてください。みんな、いろいろ考えてくれたね。
(C ハイハイ。言いたい) 植松さん。
- C92 メガネかけてる人とかけてない人もや。
- C93 アー 言いたい。
- 植松94 静かにしてください。お姉ちゃんがね、いる人立ってください。
<Tが画用紙を貼る。子ども立つ>
- C95 わからん人いやへんで。C すっとなかまわけできた。
- T26 さあ、こんどはなかまわけできるかな？
- C96 (一斉に) できます。
- T27 座っている人、なんですか？
- C97 お姉ちゃん、いない。
- 羽濑98 ぼく、お兄ちゃんならいるもん。
- C99 お姉ちゃん、いない。
- 吉岡100 お姉ちゃんのいる人、なんか少ない。
- 嶽101 先生、なんか月組は、お姉ちゃんのいる人少ないみたい。幼稚園のときは、たくさんいたよ。
- T28 いいこと吉岡くん言ってるよ。お姉ちゃんのいる人といない人と比べてみたら、なんか、いる人が少ないみたいって。そう思う人？
- C102 ハイ (全員)
- 梅本103 だって立ってる人少ない。
- 東104 なんか、あちこち立っててわからん。
- C105 座っている人、多い。
- T29 杉原くん、なんですか？
- 杉原106 果物屋さんみたいに1つのところに集ったらいい。ちゃんとそろえて分けたらいいのではありませんか？
- 27分 C107 それがいい。
- C108 それがいいです。
- T30 お姉ちゃんのいる人、黒板の前に集まって、いない人、後ろに行って並んでごらん。
<C 席を離れ前後に分かれて横に並ぶ>
- C109 ワァー あんたあっちや。
- C110 英子ちゃん、こっち。
- T31 東さん、どう？
- 東111 ほんとに座ってる人がだいぶ多い。
- C112 先生、何人多いの？
- C113 何人？

浄弘114 数えたらわかる。

C115 数えられる。(C ハイハイ)

T32 浄弘さん、数えられるの？

C116 20まで。

C117 できる、100まで。

C118 500まで。

浄弘119 1, 2, 3・・・13人。13人です。

C120 13人と25人。

C121 1, 2, 4, 6, 8・・・わからん。

C122 またまちがえた。

杉原123 5, 10, 15, 20, 25。25人。

T33 そう、よく数えられるね。数えないでも、どちらが多いかわかる人？

C124 ハイハイ・・・。C ヘーわかるの？

30分 T34 杉原くん。

杉原125 見たらわかる。

T35 見たらわかるの？ ほう、すごいね。

羽淵126 テレパシー？

C127 わからん。C まほうでわかる。 C すぐわかる。

T36 高田くん。

高田128 前の人と後ろの人と握手したらわかる。

C129 ならめっこしたらいい。

C130 ジャンケンしたらわかる。

T37 ならめっこしようか。

C131 ワーイー。 C うれしい。 <C 前後よりあつてならめっこする>

C132 先生、たらへんで。C たらへん C たらへん。 C だれとすんの？

T38 ハイ、やめて。たらへんというのは、どんなことかな？では、この次のは、数えないでもどちらが多いか少ないか、わかる方法を勉強しましょう。

C133 ならめっこして、たらへん方が少ないとわかります。

C134 握手したらいい。

C135 電車みたいにする。

T39 ではね、おうちで考えてきてもいいね。

33分 C136 ハイ・・・。

2. この授業について

一見すると、子どもと大人のたわい無いやりとりのように見えるくらい、1年生の子どもと教師とのやりとりが自然に進行している。しかし、読み進めるうちに「なかもわけ」について一生懸命考えている子どもの姿が浮かんでくる。そこに、勉強をさせられている子どもの姿はない。教師や周りの友だちとの話しに興じている子どもの姿が見えてくる。思い出したり、思いついたりしたことを自由に発言している。それでいて、学習は深まっていく。しかも次時につながる問いが子ども同士の発言の中から生まれてくる。

主体的に学習する子どもが育つ授業実践を積み重ねてこられた田中氏にして、「教師人生の中でついにこの授業に至ることはできなかった。」と言わしめた授業である。楽しそうに学習している子どもたちと教師、子どもがよく「聞いて」いる。聞いているから、教師と一人の子どもとのやりとりが、あるいは子ども同士のやりとりがすぐに学級全体に広がり、みんなで考える問題となって他の子どもの発言を引き出している。残念ながら、この教師と子どものやりとりを別の場所で別の時間に再現することはできない。授業は教師にとっても子どもにとってもその時々を実現できる一回限りのものであるからだ。

人によって授業のとらえ方は様々であろうが、少なくとも私にとっては「凄いい」としか言いようのない授業である。これから教職を目指す学生や教職経験の少ない教員にとっても一つの学習の原型となりうる内容

をもった授業であると考えている。

ここで、授業の進行を追いかけてみる。

3. 学習の流れについて

T1の何気ない語りかけから子どもとのやりとりが始まる。「1年月組ですね」とまず教師が「聞く」がこれは単なる確認であることを子どもはわかまえている。子どもが最初に反応するのは教師の「なかまわけごっこ」という言葉に対してである。これが「今日は、なかまわけごっこをします」ではなく、教師が意図的に「この1年月組のなかまわけごっこをします」と投げかけたことで、子どもの気持ちを動かす問いになっている。C2で「どうするの?」とすぐに子どもが「聞き」返す。そして、C3「むつかしい」に続く。

この時点ですでに子どもの脳は活発に動き始めている。授業が始まってまだ1分にもならない間に子どもの思考は学習に向かっている。1年月組をどう分けるのか、「ごっこ」なら「動物園ごっこがいい」子どもは自分の思いを素直に言葉にする。棚野4「体を半分に分けるの?」と聞く。教師に「聞いて」いるのだろうが、教師は答えない。棚野の「聞く」は、周りの友だちの気持ちを動かす。C5「人間なんか分けられへんで」C6「切ったら血が出る」どういう学習を積んだらこういう反応ができる子どもが育つのだろうか。

杉原7「なんでできへんかわかる」杉原8「昨日勉強した果物屋さんごっこみたいに…」既習学習とつないで考えている。「ごっこ」のイメージでつながっているのかも知れない。だとすれば、昨日の「果物屋さんごっこ」は本時の学習につながる教師の意図的なものであったことが想像できる。

C9「わからへん」友達の発言を「聞いて」いる。そして、「わからない」と素直に反応している。それを受けてT3「わからなかったら、杉原くんにわかりやすく言ってくださいとお願いしたら」ここで教師は「杉原君に聞いてみたら」と子どもたちに返すことで「こんなふうにしてみたらどうですか」と学習の方法を子どもたちに投げかけている。それも「お願いしてみたら?」という「聞く」で働きかけている。

C10「もう一回言って」山中11「もう一回やさしく言ってください」素直に教師の働きかけに応えている。山中の「やさしく」には、「わかるようにくわしく」「具体的」という気持ちが込められている。

杉原12の発言「果物屋さんごっこだったら、りんごとかみかんとかバナナとか、いろんなものがあって分けられたけど、この教室には人間ばかりや」は意味深い。この時間の学習の核心に迫る問題提起になっている。ここから「なかまわけ」についての子どもの追究が本格的に始まるのだが、この杉原12の発言が生まれるまでに3分かかかっていない。しかも、教師の出はわずか3回、驚きである。

この後、人間をどう分けることができるのかイメージできない子どもたちは「先生はできるの?」「いつもおたずねばかり、ずるい」と教師に「聞く」。T4「上ぐつに名前書いてる人、立ってごらん」T5「座ってる人、どんな人ですか?」この教師の出でイメージをつかんだ子どもたちは高田29の「月組が2つに分かれた」にたどり着き、杉原30「人間も赤いりんごと青いりんごみたいだ」の発言が生まれる。

その後、男の子と女の子に分けられることに気付き、人数を数え始める。ここで人数を数えたことが授業後半の学習に反映していくのだが、この時点で教師はすでにそのことを予見していたのかどうか。ここでは、吉田34「また2つに分かれた」C39「また分かれた」と子どもは喜びさらになかまわけに夢中になっていく。そして、山中63「なかまわけができるものとできないものがあります。なんかおもしろい」C64「ふしぎやなあ」に子どもたちは行き当たる。

福原65「堀先生好きな人、手をあげてください。きれいな人はあげなくてもいいです。」この福原の思いつきは周りの子どもの心情をも揺さぶる。羽渕「ぼくはね、好きなときもあるし、きれいなときもあるからわからん」C71「羽渕くんを半分に分らんとできへんで」棚野「好きなとききれいなとき(に)分け!」羽渕73「ぼくはいやです」ここで教師は多くを語らず、あっさりとしてT19「では、これはできないから×にします」これを「聞いて」子どもはすぐに頭を切り替え、次の思考に進んでいく。

藤岡77「先生、ハンカチは持ってるけど、ちり紙忘れたから半分立っていいですか」宮毛79「ほんならぼく、かかしや。ちり紙忘れた」杉浦80「どうして宮毛くんは、かかしになるんですか?」宮毛81「ハイ、ぼくは、こっちの足がハンカチでこっちの足がちり紙です」なんともおもしろい子ども同士のやりとりだ。しかし、1年月組の子どもはどうやって人間をなかまわけするか一生懸命、本気になって考えている。

授業の後半に目を移してみる。

吉岡100「お姉ちゃんがいる人、なんか少ない」T28「いいこと吉岡くん言ってるよ。お姉ちゃんのいる

人といない人と比べてみたら、なんか、いる人が少ないみたいって。そう思う人」教師からこう聞かれた子どもたちは果物屋さんごっこでの学習内容を思い出し、そろえて分ける方法を使うことを考える。そして、どちらが何人多いのかを比べるために数え始める。

そこでT33「そう、よく数えられるね。数えないでも、どちらが多いかわかる人？」と教師が「聞く」。杉原125「見たらわかる」高田128「前の人と後ろの人と握手したらわかる」C129「にらめっこしたらいい」C130「ジャンケンしたらわかる」T37「にらめっこしようか」C132「先生、たらへんで」「だれとすんの」聞かれた教師は、T38「たらへんというのは、どういうことかな？」と逆に聞き返し、「数えないでもどちらが多いか少ないか、わかる方法を勉強しましょう」

T39「ではね、おうちで考えてきてもいいね」と呼びかけ授業を終えている。

4. 教師の「聞く」と子どもの「聞く」について

文字に起こしていない「つぶやき」もあっただろうと思われるが、授業記録に記されている子どもの発言はC139、子どもは言葉をよく発している。教師の発言は、12回の指名を含めT39である。教師の発言より子どもの発言の方が圧倒的に多い。にもかかわらず、子どもは学習している。それを支えているのが教師の存在と働きであることをこの授業記録は示している。

子どもが積極的に発言し、互いに話し合い、聞き合うことで学習を深めていく授業は「子どもがする授業」あるいは「子どもが主体的に取り組む学習」として高く評価されるが、そこには必ず授業力や指導力を備えた教師がいる。

それではまず、子どもの学習を支えている教師の出に注目してみる。T1「この1年月組のなかまわけごっこをします」に反応した子どもの好奇心を学習に発展させた教師の最初の出はT4「では、先生がはじめに考えて作るからね。えーとむずかしいな。(子どもの間の手を意識しながら)あぁ、わかった。上ぐつに名前書いてる人、立ってごらん」である。「こんなふうになかまわけできるよ」と言わないところに教師の工夫と意図を感じる。上ぐつに名前を書いている子どもは何だろうと思いつつも立ち始める。身体を動かすことで子どもの気持ちも動く。そのことが東21「忘れた。あした書いてくる、先生」によく表れている。T5「今、座っている人、どんな人ですか？」子どもを「なかまわけ」の学習に誘う教師の意図がはっきりと汲み取れる。しかし子どもたちはまだびんときていない様子である。そこで教師はT7「先生が作ったのは、どんななかまに分けたかわかりますか？」と子どもに聞き、ベン図を描いた画用紙を貼る。すると、人間をなかまわけするイメージが子どもの中に浮かび始め、子どもたちは俄然湧き立つ。右往左往しながらも子どもの学習が深まり発展していくところに教師の「聞く力」が大きく関係していることは間違いない。子どもに語りかけ、問いかけ、子どもの言葉を受けとめ、さらに問い返す。そして、子どもの心の声をも聞き取りながら学習内容に対する探究心を引き出し発展させていく。それが教師の「聞く」であると考えている。

次に、子どもの「聞く」に着目してみる。子どもは互いに聞こえる声で話している。そして「聞く」力が育っている。教師と子ども、子どもと子どもとのやりとりが文字に起こされ授業記録として残っている事実がそのことを物語っている。教師と子どもの声が聞こえるということは、互いの発言を最後まで「聞こう」とする子どもが育っている。子どもたちの耳が、「聞こえる耳」から「聞こうとする耳」に育っていることを示しているのではないかと考える。

子どもの「聞く」をみるために問いの気持ちを込めた子どもの発言を追いかける。C2「どうするの？」いきなりの聞き返しである。棚野4「体を半分に分けるの？」吉野15「どうやってなかまわけするんですか？」C「先生できるの？」

C26「書くの忘れた人やね？」吉岡48「どうしても立たなあかんの？」吉村50「吉田くん、どうして立ってるの？」小牧52「だれがわるい子といい子と決めるんですか？」小牧69「また、わからん人でできたから、これ、なかまわけできへんと違う？」藤岡77「先生、ハンカチは持ってるけど、ちり紙忘れたから半分立ってもいいですか？」杉浦80「どうして宮毛くんは、かかしになるんですか？」棚野82「2つ持って来てなかったからね。立ったらあかんとちがいますか？」杉原106「果物屋さんみたいに1つのところに集まったらいい。ちゃんとそろえて分けたらいいのではありませんか？」C112「先生、何人多いの？」

子どものおたずねがどんどん繰り出されていく。やりとりの流れの中で生まれる「はてな？」を間髪入れ

ずに言葉にしてみんなにぶつけていく。教師の出によって子どもの話しが前に進んでいく。子どもは前の人の発言に反応して思いついたことや思い出したことを自由に発言している。それが「なかまわけ」についての考えを深める方向に動いていくのは教師の出があるからである。棚野4、吉野15、小牧52、棚野82、杉原106の「聞く」は学習内容の核心に迫っていく問いを含んでいる。教師の「聞く」と子どもの「聞く」が絡みながら、確かに学習は前に進み、深まっている。この時の子どもたちは、「勉強してます」という感覚ではなく、「なかまわけ」は「むずかしい、どうやったらできるの、ふしぎだ、わかったぞ、できるぞ」という探究する喜びに包まれているのではないだろうか。

5. 教室での「聞く」について

「聞く」力は「聞く」ことを通してしか高めていくことはできない。誰も自分のことが話題にされれば耳をそばだてるだろう。話し手の姿がそこに見えなければなおさらである。話題が自分のことについて語られる内容であれば神経を研ぎ澄まし、自分のことを人はどう考えているのかに耳を澄ますはずである。この「知りたい」と思う感覚を学習に生かすことはできないかと考えている。「聞こえる耳」から「聞こうとする耳」に育てていくのである。手がかりにした学級の教師と子どもとのやりとりはごく自然である。それでいて学習は前に進み、深まっていく。このとき教師は何か特別な、いわゆる名人にしかできない技術を使っているのだろうか。どうもそうではないようである。

子どもは「聞く」ことで「言葉」を覚え、意思疎通ができるようになっていく。言語を獲得する早さに驚かされる。子どもによって多少の差異はあるだろうが、生まれてわずか2年あまりで言葉を使い、やりとりができるようになる。その出発点には「聞く」と「見る」がある。人見知りや相手の顔立ちの違いを見分けることができることを前提にしているようであるが、実は、見分けるだけではなく、聞き分ける、つまり、声の違いを耳と目で聞き分ける能力を子どもはもっているように思える。子どもは何を聞き分けるか。それは、声に込められた愛情、温かさ、自分に対する好意的な感情を声の質や話し手の表情から聞き分けているのではないだろうか。それが見分けることに通じていると思う。見分けるのは顔形や表情だけでなく、込められている自分への感情であろう。

このことは、成長し幼稚園や小学校に通う年齢になっても維持継続されていると思われる。担任教師、あるいは自分にかかわる教員から自分に向けられる感情、思い、気持ち、好意のもろもろを目と耳で受けとめ、自分の感情を整理しているのだと思う。表面的な形式的な大人のしぐさや言葉かけに対して子どもは敏感にアンテナを張っている。心ない表情や言葉、感情に対して子どもは臆病になってしまう。本来の自分を出せなくなってしまう。もっとよくなりたい、わかるようになりたい、できるようになりたいという気持ちを子どもは強くもっている。安心感や自分への感情の温かさが子どもを支える原動力になっていく。

教員の語りかけは子どもの成長、やる気に大きく影響力する。単に子どもの気を引く発問を考え投げかければ子どもの知的欲求が湧き立つというものではない。その証拠に、同じ内容を同じ言葉の言回しで同じセリフにして子どもに投げかけたとしても、投げかける人の愛情を感じ、安心を感じなければ子どもの反応もそれだけのものになってしまい、そこには大きな違いが生まれる。その子と向き合う教員自身の気持ちや思いがその子の「聞く」に大きな違いを生み出すことは間違いないだろう。

6. 「聞くこと」の指導について

6-1 「聞く」－「聴く」－「訊く」－「聞く」

「聞く」が学習の基盤をなし子どもの学習全体を支える学習活動であることは、人が言葉を獲得していく順序からも明らかである。まず耳で聞き、口で話すようになり、さらに目で読み、手で書くに発展していく。そして、それらの言葉を習得していく全ての行為を支えているのが耳である。

その耳には意志に関わりなく様々な音が入ってくる。しかし、人は様々な音が交錯する雑踏の中でも相手の音声を拾い会話することができる。目では「焦点を合わせる」ように「聞きたい音を選別して聞き取る」機能が耳にはある。特徴があれば、話し手の姿が見えなくても声の主をおおよそ判別できる力がある。

この耳の力を教室での学習に生かしたい。話し手の姿が目に入る教室であれば、「聞こえる」状況がそこにはある。しかし、意味内容をどう「聞き取る」かは一人ひとりの子どもの意志に委ねられている。はつき

り聞き取れる声であるか否かに関わらず発せられる瞬間から消えていく音声である。「聞こう」とする意志がなければ音声そのものを聞き逃してしまう。内容を受けとめ考える以前のことになってしまう。教室はこの「聞こえる」状態から「聞こう」とする積極的な「聞く」を育てる場であると考え。特に話し方によっては、文末までその意が分からないという特徴がある日本語の場合、最後まで注意深く聞くことの指導が大事になる。

授業記録の子どもたちは、休み時間の会話のような自然なやりとりをしている。学校での子どもの様子を見れば一目瞭然だが、休み時間の子ども同士のやりとりは生き生きとしている。相手のことばを最後まで聞いて自分の考えを返すやりとりをしながら一緒に遊び、動いている。最後まで聞かなければ、相手が何をどうしたいのかがわからないからである。最後まで聞くことの必要感があるから子どもたちはごく自然にそういうやりとりをしているのだと思う。そういう姿が授業場面で生かされ、学習内容が深まっていくところに授業者の力量の高さを感じている。細かい話型が先にあり、それを覚え込んだところにある子ども同士のやりとりではない。

そこには、子どもの知的好奇心を湧き立たせ、つないでいく教師の働きかけと「聞こえる」から「聞こう」とする耳を育てるための指導があるのだと考えている。

「聞くこと」の指導に際して前田は、「聞く」－「聴く」－「訊く」－「聞く」の四つの段階を考えている。音声が入ってくる。うなずいたり相づちを打ったりしながらきいている。相手の話をきいてはいるのだが自分の頭の中ではほかのことも考えている。その段階の「きく」が「聞く」であり、話題が自分の興味関心と呼び覚ます内容を含んだときなどに思わず身を乗り出して「きき入る」ときの「きく」が「聴く」である。「ききたい」意志が働くときに人は全身を耳にして「聴く」のだと思う。さらに次の段階の「きく」が学習場面での「訊く」である。発言者の言いたいことを「聴き取ろう」とする意志の集中から生まれる疑問や自分の考えを発言者や周りの人に投げ返す積極的な「きく」であり、教室では「おたずねはありませんか。」と表現されることが多い。四つ目の「聞く」は自然体でありながら肝心なところを聞き落とすことなく受けとめることができる理想的な「聞く」である。

子どもの学習の姿で段階を追った育ちの様子を表現すると次のようなイメージである。一学期前半に訪問すると、教室で子どもが話す人の方に椅子ごと向きを変えて、わいわい言いながら学習している。一学期中頃になると、できるだけ音がしないように椅子ごと身体の向きを話す人の方に変え、黙って聞いている。一学期後半になると、身体だけ話す人の方に向きを変え黙って話を聞き、その後、訊いている。二学期初旬には、顔だけを話し手に向けて聴き、訊くことができるようになっていく。二学期中旬以降になると、話し手に顔を向ける子どももいれば向けない子どももいる。発言の間は黙って聴き、積極的に訊き返したり発言をつないだりできるようになっている。三学期になるとそれぞれの子どもが自分の聴き方をし、黙考したりわいわい訊き合ったりしながら学習を楽しんでいる。他の人の発言に対する温かい気配りと黙聴が徹底している。イメージしやすくするために子どもの姿を極端に表現した。椅子ごと向きを変えるのは、余程「聞くこと」が学習力になっていない状態の教室の場合であって、通常は「聴く」ことへの意識づくりから始めることが多いと思う。

大事なことは、教師がいかにより子どもの育ちを具体的にイメージし段階を追った指導を重ねていくことができるかだと考えている。

6-2 「聞き手の耳」「話し手の耳」を育てる

一例であるが、「聞こう」とする耳を育てるために以下のような取組みをしている教室がある。

文字ことばの学習の基本に「視写」があるように「聞写」の時間を設けて「聞く」の基本を徹底する。「聞きとめる」力をつけるためである。取り組むのは一学期当初であり、その時の教室の「聞く」の状況に応じて実施すること。必要があればどの教科の時間にも短い時間を使って実施する。やることは至極単純で、友だちの発言をそのままに復唱する。あるいは、発言の内容を再現できればよしとする。聞いた通りに書くこともある。方法は単純だが「聞く耳」「聞こうとする耳」が育っていない子どもにとっては難しい。回数を重ねるごとに力が付いていく。この取組みが「話し合い・聞き合い」学習の成立に大きく反映していく。「聞きとめる」力とともに、「聞こう」とする集中力と考えをつなぐ発言力が身に付いていく。要するに、人の考えを聞いて自分の考えを深める力につながる。よく聞く耳を育てることは、思考力を高めることにつながる。

この教室では聞き手の「聞く」を鍛えると同時に、話し手の「聞く」力の育成にも力をいれている。話しながら「聞く」力である。聞き手の様子から自分の伝えたいことがどんなふうに伝わっているかを推し量りながら話す。言いたいことを一方的に話すことで精一杯だった子どもが発言の間に「ここまでのいい?」「先に進んでもいい?」と聞き手に問うことで子ども同士のやりとりに深み生まれる。少なくとも、教師が問い、子どもが答える一問一答形式の学習活動にはならない。子どもにとっても教師にとっても磨くべき学習力の一つであると考え。

6-3 「聞くこと」指導で育てたい耳

「聞く耳」をもった「よい聞き手」「よい話し手」を育てることが、「みんなで考え、みんなで深める」学習集団を育てることにつながるのではないかと稿のはじめに書いた。この「聞く耳」を育てるためには並行して取り組むべき二つの指導があると考えている。

- ① 手段としての耳（聞く力）の育成
- ② 子どもの内面を豊かにしていく耳の育成

である。①は、現実に行進しつつある学習の展開に直接関わる耳である。たとえば、教師の発問や指示、友だちの発言内容を聞き取る耳である。聞き取る力が訊き返す力になり、発言する力や思考力を高めることにつながっていく。②は、手段としての耳を内面から支える耳であり、「聞くこと」そのものを目的にした「聞く」活動を通して育てていく。昔話や童話、日常の談話や体験談、物語や伝記等に触れる耳であり、言葉のもつ響きや調子を感覚的にとらえることができる耳である。①と②の耳がバランスよく育っていくところに確かな学習力を身につけ、健全で豊かな心をもった子どもの成長があるのだと考える。

「聞く」を四段階にとらえた項では、話し手に積極的に問い返していく聞き手をイメージしたが「聞く」の原点にあるのは、まず素直な気持ちで相手を受け入れることである。「よく聞く耳」が育ちつつある教室には学習に対する緊張感とともに何とも言えない和やかさと落ち着きがある。お互いの考えを認め合おうとする受容の心が子どもの中に育っているからだと思う。

「聞き取る」力の育成は、それ以外の「話す」「読む」「書く」に波及し、それぞれの力に発展していく。

「聞く」ことは、全ての言語活動の出発点にあると同時に、全ての言語活動を支えるものでもある。

話の内容を「聞き取る」ことに加え、話し手の立場や思いも受けとめ、分かろうとする聞き手の育成をめざしたい。「聞く」ことは、言葉の発達と学習者の成長の要にある。

おわりに

言葉の獲得の最前線に「聞く」があるのは間違いない。日常生活の中で習得できる言語はまず耳から入ってくる。同じ状況下での言葉かけを繰り返し受けるうちに子どもは状況と言葉の使い方、伝わり方を学び身に付けていく。語りかけてくれる人間が温かい心の持ち主であれば耳には温かい言葉と五感が蓄積されていく。周りの人から受ける行為行動の質がその人間の育ちに大きく影響する。人は古から生きてきた人たちとつながっている。言葉獲得のプロセスで鍛えられるよい耳、そこに学校と教員の存在、学習活動の意義があると考え。

引用・参考文献

- 1) 奈良市帝塚山小学校：授業実践記録「堀 俊一 1年生算数」.
- 2) 古田 拓：「聞くことの教育」，習文社，1952.
- 3) 斎藤喜博：「斎藤喜博全集」，国土社，1971.
- 4) 藤原与一：「私の国語教育学」，新光閣書店，1974.
- 5) 霜田一敏：「子どもの側に立つ授業論」，明治図書，1985.