

# 対話の充実によって生まれる読みの質的向上

～ “びびっと” & “アシスト” によって豊かな言語感覚を共有しながら～

須佐 宏

国語科の学習において、読みの質的向上を目指すためには、「対象」「他者」「自己」の3つの対話の充実が必要不可欠である。その手立てとして“びびっと” & “アシスト”を合い言葉に聞き合う関係作りに取り組んだ。本実践で扱ったのは新美南吉作の『ごんぎつね』である。教材文を読み、主人公ごんの思いに迫るためにひとり読み(=対象との対話)で「ごん心の日記」を書く。それを持って4人の小グループでごんの思いについて話し合い(=他者との対話①)、さらに全体での話し合い(=他者との対話②)へと学習を進めていく。そこでポイントとなるのが“びびっと” & “アシスト”である。これによって他者の豊かな言語感覚を共有し、自己の読みと比較しながら(=自己との対話)、読みを更新していく。このことによって読みの質的向上を目指していく。

キーワード：ごんぎつね、新美南吉、びびっと、アシスト、ごん心の日記、対話の充実

## 1. 対話の充実により読みの質的向上を目指す

### 1. 1. 反省からの再出発

読みについて他者との対話が成立すれば、他者の読みに触れることによって、自己の読みだけでは気づけなかったことに気づくことができる。また、自己の読みに対する自信を深めることもできる。それによってその子は今までと違った読み方ができるようになる。そのとき、その子の読みは、自己の初発の読みに比べて質的に向上していると考える。新たな読みの力・新たな読みの視点を持った読み手となっているのだ。読みの学習においてそのような対話を充実させることが個々の読みの質を向上させていくことにつながると言える。よって、「対話の充実によって生まれる読みの質的向上」という個人研究テーマを掲げ、校内研(6月)、夏季研(7月)と2本の研究授業を行った。子どもたちは、対象に真剣に向き合い、大変活発に発言しようとしていた。しかし、読みの質的な向上を目指すための「対話」には成り得ていなかった。



た。原因のひとつは教室で子どもたちが発する声の大きさにあった。これは指導者自身の反省点でもあった。学級全体として声が大きく、到底「聞き合う関係」とは言い難い。子どもたちからも、小グループでの話し合い時に「(周りが)うるさくて聞こえへん。」という苦情があった。まずは、ここから変えていくことにした。目を見て伝え・目を見て聞くことを意識して、声のトーンを下げた対話をさせていく。そして、もうひとつ、春から取り入れた“びびっと”メモを子どもたちが有効に活用できていなかったことを反省した。この“びびっと”メモに改良を加え、授業の中で子どもたちが学びの更新につなげていけるように工夫すること、以上の2点を意識して、「ごんぎつね」の授業を考えていくことにした。

### 1. 2. 「3つの対話」の充実のために

#### 1. 2. 1. 対象との対話の充実

国語科学習においては、初発(=子どもと対象との出会い)を大切にしたいと常に考えている。よって期待感(わくわく感)を持って対象と出合えるような工夫をする。本単元の導入にあたっては、事前に新美南吉作品「手ぶくろを買いに」を読み聞かせたり、南吉作品の傑作11作を収録した文庫本「ごんぎつね」を一括購入したりして期待感と親近感を持てるようにした。そして、子どもたちが対象と出会ったら、じっくりと向き合わせ、疑問点や気づきを出させる。それらをもとに、みんなで考えて解決していく課題を決めていく。課題についての、「ひとり読み」では、自己の考えを明確に持たせるようにしたい。しかしながら、それが難しい子もいる。そこで、本単元のひとり

読みには、登場人物になったつもりで書く「日記」を取り入れることにした。1から5場面はごんの視点で書かれているため「ごん心の日記」とし、視点の変化がある6の場面は、「兵十の日記」又は「ごん心の日記」としてひとり読みさせた。もちろん、この日記を書くにあたっては、本文の表現にこだわって読むために、そのように日記文を書いていく根拠を本文に求めさせながら書かせていった。

### 1. 2. 2. 他者との対話の充実

一人読みの後には、小グループでの話し合いを入れ、誰もが話し手・聞き手となって参加できるようにする。そして、小グループで伝え合ったことをもとに全体で深め合う機会を設けていく。これら二つの場において他者との対話を経験することを通して、自他の違いに気づいたり、他者の良さを自己に取り込めたりできるようにする。しかし、これらの機会を設けていくだけでは、対話は成立しにくい。小グループでの他者との対話を全体での対話に活かしていくために、子どもたちには“びびっと”メモを取らせる。“びびっと”メモとは、他者の発言を聞いたときに「ああっ。」とか「なるほど。」などの思いを持ったときに書くメモで、それをもとに全体での話し合いでは、“アシスト”発言も促していく。(この“びびっと”と“アシスト”発言については、2.“びびっと”&“アシスト”による豊かな言語感覚の共有の項で詳述することにする。)また、ひとり読みによる教師のみとりによって捉えた、読みにこだわった考えや授業でスポットをあてたい考えについては、小グループにおいて聞き手が漏らすことなくキャッチし、反応できているかを確かめ支援していく必要がある。そこでもし不十分であると判断した時には、教師が意図的に「○○ちゃんの考えってみんなどう思う。」や「○○くんの考えってわかる。」などの問いかけをすることで、そのグループでの話し合いを方向付けることもある。

### 1. 2. 3. 自己との対話の充実

授業の終わりに書くワークシートの振り返り部分には、学習充実度チェック(自己評価による5段階評価)とだれのどんな発言による学びであったのかを書かせるようにする。具体的な名前をあげて書くことで、その子の考えに触れることで自分がどう変容したのかを自己認識させていく。こうして自己の考えを更新していくことで新たな読みの力を獲得していく。また、同時にそれが教師の授業評価にもなると考えている。

## 2. “びびっと” & “アシスト” による

### 豊かな言語感覚の共有

### 2. 1. “びびっと”メモの活用

本学級では、他者の考えに触れて自分の考えに変化がおこったとき、または、変化がおこりそうな感覚があったときに“びびっと”という言葉を使ってる。例えて言うならば、他者の考えを聞いたときに「ああ、なるほど。」や「そうかあ。」という思いがこみ上げてきたときだ。このとき、この子は、これまで自分には無かった考えに触れ、新たな考えを獲得し始めている。そして、「やっぱりそうか。」「ぼくもそう思うんだよ。」という思いがこみ上げてきたときは、自己の考えに対して自信を深め始めている。また、「ええ、そうかなあ。」「そんなはずはないだろう。」「でもなあ。」という思いがこみ上げてきたとき、その子は、自他の考えの違いに気づき、自分の考えがどうなのかを問い始めている。それらの思いを持ったとき、子どもたちは、確かに他者の発言に耳を傾け、その発言内容に“びびっと”反応できている。子どもたちには、この感覚を意識させ“びびっと”メモとして、誰のどんな発言なのかを記録させていく。この“びびっと”を意識させることによって、主体的な聞き手意識は自ずと高まっていく。

### 2. 2. “アシスト”発言のススメ

学級開きに「教室はまちがうところだ」(蒔田晋治作・長谷川知子絵)の絵本を読み、その後、役割を決めて群読した。声に出して読むことを楽しむとともに、失敗を恐れずに自分の考えを伝えていくことをみんなで確かめ合った。そうして、これまで発言することが苦手だったという子の中に、手を挙げて発言する子が出てきた。しかし、37名のうち常時発言できる子は12名であり、その子たちだけが活躍している授業では、学級として子どもたちが持っている考えを余すところ無く活かした学びには成り得ない。そこで、子どもたちには、小グループによる学習時に感じた“びびっと”を全体の場で紹介する“アシスト”発言を促していく。自分の考えは発言しにくくても、アシストならできるという子もいる。また、自分からは発言しにくいけれど、アシストを受ければ自信を持って発言できるという子もいる。こうして“アシスト”発言を意識させていくことで学級のみんなの考えを活かした質の高い学びを実現していくことができる。

### 3. 「ごんぎつね」の6場面における学びの実際

本時では、ごんぎつねの最終場面。兵十がごんをうってしまった後の二人の思いについて話し合い、最終的にごんの思いは兵十に伝わったのかを考える。授業の前半は、ごんの思いについて話し合った。

【前半の授業場面より】

- C5：6場面の初めでは兵十に気付かれるとは思ってなくて、つぐないのつもりでいつも通り、普段通りにくりやまつたけを持って行った。
- C10：C33くんが言っていたけど、うたれたとき、ごんは、やっと分かってくれたんだな、と思ってうなずいたんだと思う。
- C21：似ている。C6くんの「兵十が気付いてくれた。」っていうのに似ている。
- T：C6くん付け足しある？
- C6：でもごんは見つからなかった方が良かったかも。
- C：ええ。
- C6：だって、見つかっていなかったらごんは死んでいなかったかも。
- C36：でも神様と思われたままになる。
- C5：僕はあいまい。見つかったら殺される。でも見つからなかったらずっと神様と思われる。
- T：ごんは分かってもらいたかったのかな？どっちの思いが強いのかな。
- C：分かってもらいたい。
- T：何で。本文にありますか。
- C10：41段落で、神様にお礼を言うんじゃないかおれは引きあわないなあ。って書いてあるから本当は気づいてもらいたい。
- T：そうだね。ごんの思いは両方あるけど、本当は気づいてほしいんだよね。でもいたずらばかりしてきたから見つかったらうたれるかもしれないんだよね。

ここでは、5場面からの続きで、「引き合わないなあ。」と言いつつも、そのあくる日にも栗を持って行っているごんが「つぐないをしなれば。」という思いと共に「おれだと気づいてもらいたい。」という思いがありながら、「いたずらばかりしてきた自分はそうすることができない。」という思いを持つごんの葛藤に気づかせたいところであった。子どもたちは、友達の発言を受けながら、兵十が気づいてくれたことに対して「やっと気づいてくれた。」とうれしく思うごんをとらえ、また、読者視点のC6の「でも見つからなかったほうが（殺されなく

て）よかったかも。」を介して、神様と思われることに対して「引き合わないなあ。」と言っていたごんの姿を捉えながら、ごんの複雑な思いにせまることができている。

【後半の授業場面より】

- T：兵十がうった後の“びびっと”いってみよう。
- C6：C28さんの考えで、兵十は、どんないたずらをされるか心配だったけど、そのあと後悔したと思う。うってしまった後は、くりをくれてありがたいと思っている。
- C17：ぼくもその言葉言いたかったなあ。
- T：後悔っていう言葉、他のグループでも聞いたよ。どこからきてるの。
- C21：46段落。おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。のところで兵十が後悔しているのがわかる。
- C：うんうん。
- C36：48段落、火なわじゅうをばたりと取り落としました。のところ。
- C1：二つが関連してる。
- T：今、C21くんが言った、おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。に反応してるが人多かったけど、この言い方って何かおかしいとこってない？
- C3：逆になっている。
- C36：どういう意味？
- T：ひっくり返せるよってこと。（黒板に貼った紙を切って順番を入れ替える）読んでみて。
- C：ごん、いつもくりをくれたのはおまいだったのか。
- C5：ああ！ならったことある。
- T：習ったことあるかな。
- C16：スーホの時かなあ。
- T：倒置法。ひっくり返すという意味です。どんな時に使うって習った？
- C33：詩とか。
- C17：言い方変えて使うため。
- T：何のために。
- C：・・・
- T：ここがすごく強いんだよって表現。
- C21：先に出してたのか。
- T：そう、「おまいだったのか。」が兵十にとって大きい。だから先に言っている。びっくりってこと。それでだれか言ったよね、ここ（火なわじゅうをばたりと取り落としました。）につながっていく。ごん、兵十の思いたくさん出てきたよ。ごんの思いは兵十に十分伝わったかな。

- C : 伝わった。  
C : 伝わってない。  
T : じゃあ自分の思いをワークシートに書いて下さい。

この話し合いの前には、「またいたずらをしにきたな。」という記述部分から、「これまでのいたずらに対して兵十はむかつきかけていた。」

「今度こそ逃がすわけにはいかない。」と語っていることを話し合った。ここでは、本文にある兵十の行動描写から、その兵十の思いが、憎しみの感情から、真実を知って後悔する思いに変容している姿を捉えさせたいと考えていた。

#### 4. 授業の考察

本時の前半を振り返ってみると、児童10は児童33が発言した「ごんがうなずいたとき、ごんはやっとわかってくれたんだなと思ってうなずいた。」に響き、自分の考えを更新させていた。それは、この子の「私はごんの思いが伝わった」と思いました。理由は、児童33くんが（ごんは）やっとわかってくれたんだな。と思ってうなずいたのかなと思う。と言ってくれたからです。」という授業の振り返りからもわかる。しかし、ここでは、ごんの複雑な思いをもう少し全体で共有したかった。そこで、すぐにはそこへ持って行かず児童21へと発言をつなげた。児童21は、同じグループの児童6が発言していた「兵十が気づいてくれた。」とよく似ていることを指摘し、児童6の発言をアシストしている。そして、結果的に児童6の「でもごんは見つからなかった方がよかったかも。」という発言を受けて子どもたちはごんの葛藤を考えることができた。指導者も話し合いの流れの中で、用意していた「ごんは本当は分かってもらいたかったのかな。」という発問を投げかけた。そうしてこれまでの経緯からくるごんの複雑な思いをとらえさせることができた。

本時の後半では、小グループで聞いた児童28の「後かい」という言葉に響いた児童6が、それを伝え、同じグループの児童21が本文にある「おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。」を指摘した。多くの児童がそれに共感し、それに続いて児童36が「火なわじゅうをばたりと取り落としました。」の部分挙げ、兵十の言動の描写から変容を捉えることができた。そして、倒置表現に目を向けさせることで、兵十の気づきがいかに大きな衝撃であり、それが後悔の念につながっていることを学級全体で確かめることが出来た。児童6のグループには、グループ学習でも伝えたり聞いたりすることの難しい児童28について、ワークシートを見せてあげたり、

見てあげたりしながら伝え合うように指導していた。そうして、児童6や児童21が児童28の「後かい」という表現に“びびっと”きていることをみとっていた。本時では、児童28がアシストを受けて発言することはなかったが、児童28は、本時において初めて自己のワークシートに児童21からもらった考えを追記し、学習充実度に「5」をつけた。この子がグループや学級のみんなに自己の読みを共有してもらえたことによって学びが促進されたことがそこからはうかがえる。この子を取り巻く児童6や児童21のような聞き合う関係ができることによって、豊かな言語感覚は共有される。そして、対話が充実することによって読みが質的に向上していくことを感じる事が出来た。

#### 5. 成果と課題

本学級では、授業の中で「今の“びびっと”きた。」「“びびっと”書いてもいい。」などの言葉が飛び交うことがよくある。子どもたちはそんな時、自分にはなかった友達の素敵な気づきに反応し、自分に取り込もうとしている。また、“アシスト”という言葉こそ使わないが、授業記録にもあるように、子どもたちの発言の中には、まだ発言していない友達の名前から始まる「〇〇くんの考えに似ている。」などが随所に見られる。こうした子どもたちの学びの姿からは聞き合う関係が出来てきたことが伺える。本時の後半に見られたような協同的な学びもこうした聞き合う関係の中で対話できていたことが大きい。しかし、課題もある。それは、どうしてもグループの構成メンバーによってうまく機能しない場合があることだ。意図的なグループ分けではなく、自然発生のいかなる4人グループでも、聞き合う関係ができ、豊かな言語感覚を共有していけるようにするため、司会進行の在り方や話し合いのルールなどについて、もう少し細かい手立てを考えていかなければならないと思う。加えて、本時だけでなく、そういった学びを常に保障していくために、本時のような細かいみとりと支援が当然必要となる。

#### 【参考文献】

- 「新編新美南吉代表作集」 (半田市教育委員会)  
「新教科書指導ハンドブック小学校中学年の国語」  
西郷竹彦著 (明治図書)  
「文学の力×教材の力小学校編4年」より  
ごんぎつね 鈴木啓子著/松本修著 (教育出版)  
「なぜ日本人は『ごんぎつね』に惹かれるのか」  
鶴田清司著 (明拓出版)