

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2011年1月8日

文責：JUN

## あけましておめでとうございます

2011年（平成23年）の始まりです。今年も、子どもたちの豊かな学びと成長を目指して、「学び合う学び」の充実を目指していきたいですね。

昨年12月にOECD（経済協力開発機構）が行った09年国際学習到達度調査の結果が公表されました。新聞各紙が、日本の子どもの学力低下に歯止めがかかったと報じたように、日本の子どもの読解力も科学的リテラシーも数学的リテラシーも軒並み順位をアップさせました。国民は一様に胸をなでおろしたことでしょう。

ただ、わたしは、その全体的な結果よりも、一つのことが心にひっかかりました。それは、前回の結果でも表れていたことですが、依然として成績下位層がフィンランド等の上位国と比べて厚いということです。OECDの平均よりはかなりよいのですが、この学力格差は気になります。この克服なしに学力問題の進展はないでしょう。

「学び合う学び」は、すべての子どもの学びを保証する学びです。それには、成績上位層だけが伸びる授業ではなく、成績下位層も伸びる授業にしなければなりません。そうすると、そんなバラ色の授業なんてあるはずがないという批判を浴びそうです。そう言えば、これまでは、英才教育的な授業と底上げ的な授業とに二分され、底上げの授業は、学びのレベルを下げてどの子にもわかる喜びを、などと考えられてきたきらいがあります。それでは、すべての子どもの学ぶ喜びを満たすことはできません。

わたしは、すべての子どもの学びを育み、学ぶ喜びを満たすために、授業を「学び合う学び」にしたいと考えています。他者から学ぶ営みが、それを可能にすると考えているからです。そして、その具体的なありようが、徐々にみえてきています。今年は、その思いをさらに突き詰めていく一年にしたいものです。

## 子どもたちに「書く」場を！

### 1. 書く場が減少している今の学校教育

現代人は文章を綴る場を激減させていると言っても言い過ぎではないでしょう。一般社会がそうですから、学校教育しかりです。読書活動にかかわる活字離れが言われて久しいのですが、実はそれ以上深刻に進行していたのが、子どもたちの「書くこと」離れだったのではないのでしょうか。

わたしの書斎の本棚に、背にわたしの手書きの文字が見える冊子が49冊並んでいま

す。「はぐるま」「まつぼっくり」「セコイアの歌」等と様々に命名したその冊子は、子どもたちが綴った文章と、その時々クラスの出来事に対するわたしの文章を収録した印刷物（文集と言っていた）を合本したものです。文集は、ほぼ毎週発行し、ある程度の量がたまると、子どもたちにそれを学校に持ってこさせ、目次やあとがきをつけて合本していたのです。これらの冊子は、わたしが、どれだけ文章を綴ることを子どもたちにさせていたかを表しています。わたしが子どもたちに書くように促していたこと、それは、毎月1編の作文、それからほぼ毎日の日記（もちろんわたしも、すべて読んで返事を書いていた）、本を読んだ後の感想、授業の後の感想（国語の授業だけではない）、植物観察の記録などです。つまり、事あるごとに書くようにさせていたということです。

書くことが好きだと言うようになった子どもはそれほどいませんでした。これだけ書く毎日を過ごしていたのだから、書くことが好きになって成果があったと言えるのではないかとおっしゃるかもしれませんが、そうとは言えないのです。書くことは面倒なことだからです。しかし、子どもたちのほとんどが言ったことがあります。それは「書いてよかったと思ったことは何度でもある」ということです。子どもたちは、好きとは言えないけれど、書くことの意味はからだに沁み込んでいて、面倒な書くことを受け入れていたのです。

さて、昔話はここまでにして、いまの学校教育で、教師は、書くことがからだに沁み込むまで子どもたちに書く場を設けているのでしょうか。わたしの実感では、子どもたちの書く時間と場は、わたしに教室があった時代と比較してかなり少なくなっているように思います。その原因は一つではなさそうです。もちろん国語科の時間数の減少やITの普及がかなりの影響を及ぼしているのでしょうか。けれども、書くことに対する教師の意識の低下が最大の原因になってはいないのでしょうか。わたしはそのことが気になります。教師自身が書く必要感と習慣を希薄化させて書かなくなっているから、子どもにも書くことを本気で要求しないし、書くことの大切さを感じさせられないのです。教師が魅力を感じていないことに子どもが魅力を感じるはずがありません。ましてや、書くことは面倒さを伴うものなのですから。

もっと授業に文章を綴る場をとという方向は、日々子どもたちの前に立つ教師からではなく、ある学力に関する調査から出てきました。それが冒頭で述べたOECDの国際学習到達度調査です。06年の調査で読解力が15位に凋落し、日本の子どものことばの力に疑問符がついたのです。それは各教科の学びにも影響を及ぼしているということで、新学習指導要領において各教科・領域において積極的に言語活動を取り入れるようにという文言が盛り込まれました。さらに文部科学省は、「思考力・判断力・表現力をはぐくむために、レポートの作成、論述といった書く活動を取り入れるように」と書かれたパンフレットも発行しました。書くことの大切さを感じているわたしですが、それが教師からではなく、このように学校ではないところから降りてきたというところにさびしさを感じます。子どもに書かせたい、綴らせたいという思いは、子どもの前に立つ教師の中から出てこなければいけなかったと思うからです。

## 2. 文学を読む「学び合う学び」における書くことの必要性

わたしは、国語教育を学ぶ会の12月例会において、「文学の授業が話し合いに終始し過ぎている。話し合いイコール学び合いではない。グループの学びとともに書くことももっと取り入れる必要があるのではないか」というようなことを述べました。そう述べたのには、次のような思いがあったからです。

子どもの読みが思いつきに陥り、軽くなっている。

話し合いのテンポが速くてじっくり文章と向き合えていない。だから、読みが精練されていかない。

他者の考えを聴き、自分の読みと向き合わせてじっくり吟味する時間が持てていないし、そうしようという意欲も希薄である。

授業における子どもたちのことばを聴きながら、それがテキストの魅力につながらない上滑りなものになっている傾向、参観しているわたしがはっとするような読みに、学び合っているはずの子どもが反応しない傾向に、このままではいけないという危機感を感じるようになっていたから、上記のような思いが出てきたのです。それは、学び合いに本来生まれるはずの聴き合うつながりと、文学の読みに本来存在するはずのテキストのことばへの出会いが不十分になっていることを表していると思いました。それを打開する一つの方策として「書くこと」が必要なのではないかと考えたのです。

読みの授業で書く場をというと、すぐ、書かせて発表という考え方が出てきます。低学年の授業で、ある程度話し合わせた上で吹き出しを書かせて、残った時間で書いたことを発表させるというものもその一つで、こういう手法はこれまでもかなり実施されてきました。しかし、そういう時の子どもは、必ずと言っていいほど、書いたものを棒読みしていました。そして、他の子どもはそれをほとんど聞いていないのです。

わたしがここで述べているのは、そういうものとは異にすると考えてください。教師の都合で、書かせるのではないのです。子どもが、テキストのことばや、それまでに出ている他者の考えにじっくり向き合い、その上で、自分自身の読みについてもう一度考えるために書くのです。

発表させるために書くわけではありませんから、書いた後に必ずしも発表させる必要はありません。けれども、もし、まだ語り合いたい、他者の読みを聴いてみたい、自分の考えを聴いてもらいたいと思うことがあったら、その後で、グループの学びをしてもよいのです。逆に、グループの学びの中に書くことが入ってもいいでしょう。グループで聴き合い考え合ううちに、少し一人ひとりで考えてみようということになり、それぞれが書いて考えるという場合です。もちろんグループではなくクラスみんなに語りかけることがあってもよいわけで、書いた後で聴き合う学びに突入することもあるでしょう。つまり、書いた後でそれを他者に伝え、他者の考えと突き合わせるということは、子どもたちにその必要感があつてのことなのです。それは、学び合いの自然な流れです。教師の思惑で、子どもにその気がないのにただ発表させるのとはわけが違います。

書くことは、個人の作業です。ですから、学び合いとは相いれないものと考えがちですが、そうではありません。学び合いは、話しことばだけであるものではないのです。書きことばによってもそれは可能ですし、むしろ、思いつきに陥りやすい話しことばよりも濃密な学び合いが可能になる場合もあります。何を考えるのかという魅力的な課題があり、それを考えるための文章などがはっきり示されていて、課題に対するいくつかの考えを耳にしている場合がそうです。なぜなら、一人ひとりの子どもは、その頭の中で、他者の考えと対話をしているからです。他者の考えとの対話を通じて自分の考えとも対話をしているからです。そこには、他者と対話し、テキストと対話し、自分自身とも対話する、それは佐藤学先生のおっしゃる「三位一体の学び」ですが、それが書くことにも存在しているのです。

このように考えてみると、書くことが学び合いになるには、二つの前提がありそうです。一つは、子どもたちが書いて考えようと思うまでの課題が提示されているということです。それができない教師の下では、子どもたちはただ書かされるだけになるでしょう。もう一つは、日頃から、他者の考えとつなげて学ぼうとする雰囲気ができていることです。もちろん、そういう雰囲気が出来上がってからしか書くことを取り入れてはいけないというわけではなく、つなげて考える意識を醸成しながら書くことも実施していくのでもいいでしょう。そうではなく、あっちのこと、こっちのことと、つながりなく、それぞれの「言いたいこと」を出すだけの状態をそのままにしている教室においては、書くことは学び合いにはなりにくいでしょう。

一人ひとりの子どもが、頭の中で他者の考えと対話し、自分の考えをつなげようとするには、それを可能にするだけの「つながり」が子どもの間になければなりません。けれども、この書くことが「学び合う学び」の中で、しっかりと根付いたとき、子どもたちの学び合いは、それまでにない濃さになるのだと思います。書くことほど事実に向き合える術は他にはないのですから。

### 3. 書くことを日常化すること

そこで、考えておかなければいけないのは、書くことに対する抵抗感の強いクラスでは、書く活動が成り立ちにくいということです。つまり、わたしのクラスがそうであったように、書くことが好きとは言えなくても、書くことは必要なことだと思えるまでに子どもたちの意識が育っていなければ、どれだけ書かせても意味のある活動にはなりにくいのです。子どもの気持ちを前向きにするのは、口で言うほど簡単ではありません。冒頭で述べたように、今の学校が書くことを少なくしているからです。書かなくて済む生活にしまっているからです。

わたしは、そんな子どもたちには、とにかく書き慣れさせるしかないと思っています。いやでも、書く場を多く設け、事あるごとに鉛筆を握らせることしかないと思っています。書くことの日常化です。そういう毎日が続けば、子どもたちも慣れてきます。また書かされるのかという諦めに似た気持ちも生まれるでしょうが、それは乗り越えるしかないのだと思っています。

ただ、いつまでもいやだいやだと思いながら書いていたのでは、書くことの良さは自

覚できず、文章力も伸びません。それでは本末転倒です。たくさん書かせて、それでいて子どもたちの意欲を高めるには何が必要なのでしょうか。わたしの経験上、それは三つあるように思います。

一つ目は、子どもの書いたものにこまめに教師がコメントをすることです。書いても書いても何も返ってこなかったり少しも認めてもらえなかったりしたら意欲が湧くはずがないのですから。場合によっては、単なるコメントでは済まなくて、もっと丁寧な対応をしなければいけないこともあるでしょう。とにかく、書いてよかったという思いは、教師の対応で生まれるのです。

二つ目は、書いた文章を読み合い、認め合う機会を日常的に設けるべきです。同じ教室で学んでいる者同士、どのようなことを書いているのか、それを知り合うということほど、刺激になることはないからです。ただし、書かれている内容にプライバシーが存在していないかという注意を怠ってはならないし、場合によっては、保護者の了解が必要な場合もあるので、そこは心して対応していきたいものです。

三つ目は、子どもの書いたことをうまく授業に取り入れることです。授業が中心の学校生活において、自分の書いたことから学びが生まれたということほど子どもにとってうれしいことはないのですから。

書くことを日常化させるのはそれほど難しいことではありません。要するに、事あるごとに書く、そう教師が決めればいいのです。そして、子どもの書いたものを一つひとつ読むのです。そうすれば、これまで知らなかった子どものいろいろなことがみえてきます。それはうれしいことです。その思いを子どもに伝えていけば、子どもの書く意欲は生まれ、前述した文学の学び合いで書くことも、様々な教科において書くこともきちんと位置づいていくでしょう。

書くことは、話すことと同じほど、大切に必要なことなのです。

## 子どもの読みから出発するには？

### 1. 出しっ放しの子どもの読み

「みんなが気づいたこと、感じたこと、これはどういうことかなあと考えたことをきかせてください。」

学び合う学びに取り組む学校で、こうして子どもたちの「話し合い」が始まる授業をいくつも目にするようになりました。わたしのほうから、このように授業をしてくださいと言ったことは一度もないのですが、いつの間にか、この問い方が広まりました。わたしが、わたしの関係校に、互いの学校の研究会への相互参加を勧めたことから、これはいいと感じて、それが広がっていったのでしょう。

このことば掛けは、文学の授業を子どもの読みから始めるためのものです。教師の解釈を読み取らせるための授業ではなく、子どもが感じ取ったことの交流から読み進める授業をと考えたとき、この言い方が生まれてきたのです。それは、文学は多様性の産物

で、読むのは子ども一人ひとりという原則から考えると、妥当なことに違いありません。

このことばで始まる授業で、参観しているわたしが感嘆の声を漏らすほどの読みが生まれ、その作品の世界に子どもたちも、参観しているわたしも引き込まれていった授業をいくつも見ることができました。わたしには、その授業のなかの子どもたちが輝いて見えました。そして文学の授業はこうでなければという感慨も生まれました。

しかし、その一方で、発言は次々と出るのだけれど、それら一つひとつばらばらで、発言の量の割に、作品の読みは少しも深まって行かない授業にも出合いました。わたしは、そういう授業に出合うたびに、これは「学び合う学び」実現に向かう一里塚なのであり、ここを乗り越えることで、読みを学び合う世界が見えてくるのだと自分に言いきかせてきたのでした。

何人かの教師のなかには、確かに、このわたしの期待通りにここを乗り越えていった人がいました。けれども、どうしてもこの状態から抜け出せず、子どもの読みを出しっ放しにしてしまう教師もいたのです。そういう教師は悩んでいました。学びが生まれていないことがわかっていたからです。学びが生まれていないということは、読みのレベルが低いということであり、当然のように文学を読む楽しさから子どもたちを遠ざけてしまっていました。

こうした様子を見るうち、「学び合う学び」を推し進めるわたしとしては、いつまでもこのままにしておくわけにはいかないという気持ちになってきました。日々考えました。見せていただく授業の1コマ1コマを見つめながら、この状態をどう克服すればよいのだろうか。すると、子どもの読みから出発する学びを可能にするためには、二つの子どもの育ちが不可欠なことが浮かび上がってきたのです。

## 2. 聴き合うつながりが大前提

子どもの育ちの一つ目、それは、聴き合おうとする耳と心の育ちです。読むのは子どもという原則に照らし、子どもの読みはどんなものであっても大切にされるべきです。教師は、それを大切に受けとめなければいけません。けれども、それは、授業を単なる発表会にしてしまってよいということではないのです。

子どもたちは、物語を読んで頭の中に浮かんだ読みを語るわけです。その時に、発表しなければと思って語るのか、それとも、もっと納得する読みを得たいからみんなに聴いてもらい自分もみんなの考えを聴くのだと思って語るのか、その違いはものすごく大きいのです。

わたしは、授業が始まって数分間のうちに、その教室に聴き合うつながりが築けているかどうかを感じ取るようにしています。そして、その空気感が希薄だと、どれだけ教師が子どもの読みを大切にしようとしても、それは学び合いにはならず、子どもの読みの出しっ放し状態になるのではと心配になります。

読むことは多様性の産物なのだし、さまざまな読みが生まれてよいのです。しかし、それを語り合うということは、他者の読みを聴いて、それを自分の読みと突き合わせ、作品の文章を何度も読み直し、いったい自分の読みはどういうものなのだろうと、突き詰めていく営みです。そこでは、自分の読みを語る以上に、他者の読みを聴く意識の強さが大切です。何人もがつどって、それぞれの読みを語り合うということは、そこに他

者の読みを聴く魅力があるから楽しくなるのです。充実感を抱くようになるのです。

そういう意味で、聴き合うつながりのない教室では、子どもの読みから出発する読み方はできないのです。そのことをとことん考え、聴き合える状態をつくるための働きかけを十分にしないで、ただ「みんなが気づいたこと、感じたこと、これはどういうことかなあと思うこと、きかせてください。」と切り出しても、それでは、読む喜びは生まれてこないのです。読みを語り合う楽しさも味わえないのです。単なる、やり方という「かたち」をなぞるだけになってしまうことが多いのです。

このように述べると、その聴き合うつながりは、どのようにしたら育つのかという質問が飛んできそうです。そう質問したくなる気持ちはわかります。けれども、あえて申し上げますが、手っ取り早く教えてもらおうという考え方がそもそもよいことではないのです。聴き合うつながりの形成も「かたち」では生まれませんからです。でも、その手掛かりだけでも、ということになるように思います。そのことについては、これまであちこちの文章に書いていますから、そこから何かを感じ取り、子どもに正面から向き合っ、苦労しながらつくり上げていってください。

ただ、聴き合うつながりがあると互いの読みの交流から読むことが面白くなるのですが、逆に子どもの読みから出発すれば聴き合うかかわりが生まれるとも考えられます。そういう意味では、聴き合うつながりを育てることと、子どもの読みから出発することは、どちらが先ということではなく、その二つをかかわらせながらつくり上げていってもらえたらと思います。

### 3. ことばに触れて読めることも大前提

もう一つの子どもの育ち、それは、作品のことばにしっかり触れる読み方が育っているということです。

活発に子どもが語ってはいるのだけれど、その物語を読む面白さ、充実感が少しも生まれてこない授業があります。そういう授業をよく見ると、前述した聴き合うかかわりの薄さとともに、子どもの読みが軽いことに気がつきます。教師としては、子どもの読み一つひとつを大切にしているのだけれど、その子どもの読みがテキストのことばから離れているから軽く感じるのです。ことばとの触れ方に対する認識を曖昧にしたまま、子どもの読みから出発すればよいとやや安易に考えてしまっているからそうなるように思います。子どもの読みから出発する授業をするには、ことばに触れて読める子どもを育てることを忘れてはならないのです。

わたしがここで述べていることは、いわば当然のことです。多くの子どもがつどって読みを出し合うのは、他者の読みと突き合わせて自分の読みを見つけるためであり、その個々の子どもの読みは、作品のことばに即して生まれるものでなければなりません。つまり、読みを学び合う営みとは、他者の読みに出会い、テキストのことばに出会い、そして、自分自身の読みと出会うものなのですから。

わたしに教室があったころ、わたしも子どもの読みから出発する授業に挑戦していました。けれども、それは学級が始まる4月から行ったわけではないのです。わたしは、

秋に照準を合わせていました。秋までに、わたしがいちいち問わなくても、互いの読みの聴き合いができるように、教室のみんなが文学の感動に浸れる学びが可能になるようにと、それまではその基盤をつくろうとしていたからです。

わたしが秋までの半年間にしていたこと、それはいろいろありますが、中でも、前述した二つのことに最も心を砕いていました。聴き合うよさが子どもたちの心の中に根づくこと、作品のことばに触れて読む読み方が身につくこと、この二つです。

作品のことばに触れて読む読み方ということ言えば、4月5月は、子どもの読みを先に立てるのではなく、わたしのほうから遠慮なく発問を出しました。その際、心していたのは、わたしの問いを受けて読むことで、作品のことばに触れて読むとはどういうことなのかを必ず味わわせるということと、物語や詩を読むのはこんなにも楽しいものなのかという喜びを必ず抱かせるということでした。教師にそれだけの授業ができなくては、子どもの読みから出発する授業はできないと考えていたからです。

ことばに着目すると、そんなことまで読めてくるのか、いくつものことばを関連づけて考えると、こんなことまで発見できるのか、そう感じるようなことばに触れる経験を積むと、それが、子どもたちの読みの深さにつながります。その経験が大切なのです。それがないまま子どもの読みから出発すると、思いつきのようなことに終始するおしゃべりの時間になってしまうのです。それでは読む喜びは実現できません。

と、ここまで述べると、皆さんの中には、「そのことばに触れる読み方はどのように指導したらよいのか」尋ねたくなるのではないのでしょうか。けれども、はっと気がついて「そうそう、そういうハウツーではだめなんだ」とその尋ねたいことを飲み込んだ人もいらっしゃるだろうと思います。

ただ、一つだけ申し上げておいたほうがよいことがあります。それは、教師がことばに触れて読めないのに、それを子どもにさせることはできないということです。子どもにその力を、と考える前に、教師である自分がことばに触れて読めるように務めることです。教材にする作品を何度も読む、その作者の他の作品を読むということはもちろん、普段から読書に親しむように心がけたほうがよいでしょう。時間がないという人もいるでしょうが、時間はつくるものです。

もう一つお勧めしたいのは、教材にする作品について自分の読みを書いてみて、信頼のおける人に読んでもらって指摘を受けることです。書くことの大切さは、前節で詳述しましたが、それを実践するのです。書くことで、自分の読みがどういうものかとらせることができます。そして、それを自分以上に読めると思う人に読んでもらって指摘を受ければ、たくさんのことを学ぶことができます。教師のことば観が磨かれれば、子どものことばへの密着度が感じ取れるようになります。この感覚こそが「学び合う学び」の重要な基盤なのです。

読むということはその人その人の行為です。ですから、教室では、子どもの読みはどこまでも大切にされなければなりません。ただ、そこに、聴き合うつながりがなくてはならないということと、ことばに触れて読み合うことという大原則があることを忘れてはなりません。教師のその自覚と実践が、読む喜び、読み合う愉しみを子どもたちにもたらすのです。