

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2011年12月10日
文責：JUN

グループによる協同的な学びを深める

学び合いのもっとも学び合いらしい場は、少人数で考え合う場、つまりグループです。小さな気づきも、途方にくれるようなわからなさも受け止め合える場だからです。自分にはない考えに出会い、互いの考えを擦り合わせることによって、魅力的な学びがすがたを現す場だからです。それは、クラス全員が一斉に学ぶ場では実現し難い、すべての子どもの学びを保証する場、子ども子どもによるアタックを可能にする場への道を拓きます。そういう意味で、「学び合う学び」を実現する鍵は、一斉指導に偏ったこれまでの授業の体質を転換し、グループの学びを授業に導入することだと言えます。

わたしのかかわる学校や、東海国語教育を学ぶ会において、このことは、「学び合う学び」の鉄則として共通理解されるようになりました。いまや、グループの入らない授業は考えられないようになってきています。

しかし、グループを取り入れればそれだけで学びが深まるわけではありません。どのタイミングで、どのような課題でグループに入るのか、いや、そもそもグループの学びにどこまでの思い入れを抱き、そこで生まれるものにどこまでの期待を抱いているのかという教師の心構えによって、学びの質はかなり異なります。そういう意味で、今、ようやく、とにかくグループを入れるという段階を経て、グループによる協同的な学びの質を追求する機運が高まってきたところなのです。

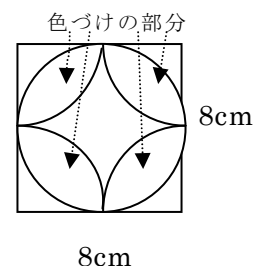
そこで、この機運に乗って、グループによる学びがさらに本質的になることが期待されるのですが、その際、大事にしたいと思うことが、最近参観した学校の公開研究会で浮き彫りになりました。以下、詳述します。

1 教え合いから学び合いへ

K小学校の公開研究会でのことでした。「円の面積」を題材にした六年生の算数が、協議会の対象となる特設授業として公開されました。

子どもたちに示された課題、それは、右図の色づけをした部分の面積を求めよというものでした。子どもたちは、このかなりの困難を伴う課題に45分かけて挑んだのでした。

教室いっぱいの39人の子どもたちは、10のグループに分かれて協同的な学びを始めました。わたしは、同時に行われたもう一つの特設授業を参観するため、グループの学びが始まった頃の様子は見ることができなかつたのですが、ずっと参観していた人の話によると、最初は考え方の糸口が見つからない子



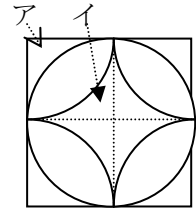
どもが結構いたそうです。

授業者のUさんにすればそれは織り込み済みのことだったでしょう。授業案をたてる段階で、最初はまだ少しやさしい問題に取り組み、それを経て授業の後半にやや難しい問題に取り組むという「安全策」も考えたようです。けれども、本質的な学びは、ジャンプが必要なやや高水準の課題に向かうときに生まれるという理念を信じ、あえて、この困難を伴う課題一本で45分取り組むことにしたのです。ですから、そう決心したときからこの子どもたちの戸惑いは想定されていたのです。

高水準の課題に挑むとき、グループによる協同的な学びは必須です。一人ひとり個別に取り組んだら、立ち往生してしまう子どもが何人も出るからです。すべての子どもが、その高水準な課題に取り組むためには、わからなさに寄り添い、小さな疑問やささやかな気づきを受け取り、それをつなぎ合わせてつきつめていく仲間が必要なのです。しかも、その仲間は、まずは少人数でなければいけません。40人近い子どもが一斉に、一人ひとりの状況に応じて、一つひとつ積み重ねるように考えていくことは不可能だからです。4人ほどの少人数だから、すべての子どもがその子どもの状態に応じた学びが可能になるのです。

わたしが教室に入ったときは、どのグループも、ある程度学びが進んでいる様子でした。

あるグループで、一人の女の子が横に座る男の子に、「どうしてこれとこれ（右図のアとイの部分）が同じ面積だとわかるの？」と尋ねました。すると、尋ねられた男の子は、顔が触れるほどに寄り添って、鉛筆で図形にしるしをつけながら、その質問に丁寧に答えました。こういうやりとりができるから、すべての子どもが安心して学ぶことができるのです。



この学校では、この学級だけではなく、ほとんどの教室でこういうグループ内のかかわりが生まれてきました。この日の公開研究会に参加したある人が、「子どもたちの様子が『幸福』に見えた」という意味のことをおっしゃいましたが、それはまさに、すべての子どもが安心して学べる学校全体の空気を象徴するものだと思います。

公開研究会はその学校の研究のすがたを公開するために行うものですが、それは、その学校の教師たちにとっては、今の研究の実態、子どもの学びのすがた、自分たち教師の授業のありようを確かめ、次のステップを探る意味があります。K小学校は、わたしがかわるようになって5年、毎年教員異動がありながら、見事に研究を持続させ、子どものすがたを丁寧に育ててきました。この授業の授業者であるUさんは、これまで、「おだやかに伝え合うように」学べる教室を目指しながら、なかなかその雰囲気をかもし出せず行き詰っているように見えました。それだけに、よくここまでしっかりと学び合うグループの学びをはぐくめたと感慨深いものを感じました。そして、それは、子どもの学びを先に立て、そこで生まれた考えが生きる授業にしたいという心構えを自らに課したことによって実現できていったと感じました。

ところで、K小学校の次のステップですが、それが、このUさんの授業でみえたのです。それは一言で言えば、さらに「学び合うグループ」にするということでした。

学び合いは教え合いではありません。もちろん、教えることがすべてよくないと言っているわけではありません。日々の授業の中で、そういうことがあってもよいのです。けれども、すべての子どもの学びを保証するためには、わかっている子どもからのアプローチではなく、

まだわからない子どもからのアプローチにすることがとても重要なのです。つまり、自分はできたから、まだできない子に教えようというのではなく、わからないとき、どう考えてよいかと困ってしまったとき、それを自ら尋ねられるようにすべきだということなのです。学びは、自ら求めないと深まりません。与えられるのではなく、求める学びにしなければいけないのです。

また、すでにできた子どもにとっても、自分から教えるのではなく、困っている子からの求めに応じるほうがプラスになるのです。それは、どこがどうわからないのか、どこで困っているのかをとらえてからの対応になるからです。多くの場合、そのようにつかかえていることがその学びのキーポイントになっているからです。そのキーポイントをわからないで困っている子どもの状況に応じて迎えることによって、その学びのもっとも大切なことをより具体的に確かにとらえることになるのです。

このように考えると、わかっている子どもがわからない子どもに与える？「教え合い」ではなく、わからない子ども、困っている子どもの求めに応じる「学び合い」のほうがいかに大切かわかっていただけでしょう。もちろん、わかっている子ども、わからない子どもという色分けなどなく、一つの課題に知恵を出し合ってアタックする学び合いが本当の意味での協同的な学びであることは言を待ちませんが。

K 小学校が次に実現するとよいこと、それは、教え合いの色合いを薄め、わからない子ども、困っている子どもからのアプローチによる学び合いを促進することです。そうすることで、さらに、すべての子どもが安心して学べる学びがさらに進展します。すべての子どもの学びを深めることができます。

そのため、**K** 小学校の先生方はどんなことに取り組んだらよいのでしょうか。この日の授業を見ながら、それは次の2点なのではないかと考えました。

一つ目は、わからないとき、困っているとき、「わからない」と尋ねることのできる雰囲気さらに醸成することです。それには、教師が、わからないことが出ることを歓迎しなければなりません。わからなさこそ学びの源だと心から思い、その価値観を子どもに伝えなければなりません。そして、わからなかったことから素敵な学びをつくり出す授業を実現し、わからなさが学びの源なのだを証明しなければなりません。

二つ目は、グループになったとき、わかっている子どもが、そのわかっていることを説明するのではなく、説明したくなる気持ちを抑えて、わからないで困っている子どもの話を聴くようになることです。つまり他者に寄り添うかかわり方を身につけるのです。具体的には、「どう考え始めたの？」「わからないところ、どこ？」「どこで困っているの？」などという話しかけをし、その相手の状況に応じて、相手の理解の状況を確認しながら、ともに考えるようにかかわることです。とはいっても、教師がそうしなさいと指導するだけで、そういう対応がすぐにできるとは思えません。それはどうすることなのか、そしてそうすることがどんなにすばらしいことなのか、子どもは経験したことがないからです。そう考えると、またしても、それは教師のしなければいけないことになります。つまり、教師が、日々の授業の随所で、わからなさに応じる対応を行わなければいけないということです。その教師のすがたを見て子どもたちも身につけていけるのです。

2 全体からグループへの戻しを

わたしのかかわる学校においては、どの学校でも、当たり前のようにグループが入るようになったと述べました。そのことで、どの教室でも落ち着いた子どものすがたが見られるようになったのはうれしいことです。ただ、そのグループの入れ方には、まだまだ改善しなければならぬことがあります。なかでも、一斉指導型授業の体質が依然として残り、グループを入れるとは言っても、一斉に学ばせる全体学習の下請け的発想になってしまうことは克服したいことです。一人学びをして、次にグループを入れて、そして全体でという図式にのっとって行われる授業がかなりあるのですが、そういう授業では特にその傾向が強いです。

これを改善するにはどうすればよいのでしょうか。そう考えて、いろいろな試みをする教師・学校が増えてきました。この日、公開研究会を開いたこの学校もそういった学校の一つです。そして、この特設の授業で、一つの手がかりがみえたのです。

前述したように、この授業の前半から中盤にかけて、子どもと子どものつながりの深いグループの学び合いが見られました。それはかなりの時間をかけたものでした。やや難しい課題への挑戦でしたから、そのグループの学びは意味のある必要なものでした。

授業は、その結果を受けて全体学習になりました。それは、わたしが目にするほとんどの授業で行われていることで自然な成り行きでした。この授業ではグループの学びで子どもたちはかなりの気づきをしていました。ということは、全体で、その気づきが説明されることになったのですが、それも自然な成り行きに感じられました。

子どもの説明はとても確かな考え方のものでした。それはそれでよいことです。こういうとき教師は、だれもが授業がよい結末に向かっていると安堵するでしょう。しかし、そこに危険な落とし穴があるのです。

全体学習になって何らかの発言をする子どもは一部の子どもになります。それは仕方のないことです。物理的に考えて、全体学習で一人ひとりの考えを個別にすべて確認することはまず不可能だからです。わたしが言う危険性とは、その一部の子どもの確かな考えが、あたかも子どもたちみんなの確かさであるかのように思ってしまうということなのです。

学びは一人ひとり別々に起こるものです。どんなときでもそうです。この授業のように、確かな考えが出たときでも、その考えを一人ひとりはどう受け取っているのか、共感しているのか、共感できないでいるのか、理解できているのか、できていないのか、それは一人ひとり微妙に異なっているのです。なかには、その考えが皆目わからないという子どもがいることもあります。そういう、当たり前のことをわたしたちはつい忘れてしまうのです。それでは、理解の難しい子どもからアプローチできる学び合いにはなりません。

その場面を具体的に振り返ってみましょう。

一人の子どもが前に出てきて、黒板の図を指し示しながら自分の考え方を説明しました。「この□(正方形)は、 $8 \times 8 = 64$ で、この○(円)は、 $4 \times 4 \times 3.14 = 50.24$ で、□-○は、 $64 - 50.24 = 13.76$ になって、○-◇は、 $50.24 - 13.76$ をして、答えは、 36.48 になります」

授業の終盤にこのように順序立てた解答が出ることは好ましいことです。しかし、この考えをそのまま受けて、結論にひた走る授業の締めくくり方はよいとは言えません。前述したように、これをほとんどの子どもが理解しているのかどうかを考えてみる必要があるからです。

そもそもこの時間の課題はやや難度の高いものでした。そのことはわかっていたのですから、このまま進めるのではなく、この考え方を全員に戻す必要があるのです。つまり、この子どもが説明したことを、すべての子どもが、図を見ながら、それぞれがどこの面積のことなのか、その引き算をすればどこの面積が出るのか、一つひとつ確認するのです。

わたしは、算数においては、計算式だけでわかった気持ちになるのではなく、図や半具体物による操作活動によって機能的に学ぶようにしなければならないといつも言っています。しかも、それは、すべての子どもが行う操作活動でなければなりません。教師が前でやってみせたり、子どものうちのだれかがするのを見ていたりするだけでは不十分で、すべての子どもが、自分の手で行うことが大切です。

いつの場合でも、そのようにしていれば、子どもたちは、考える過程を大切にしてもらっているという安心感を抱くようになります。そして、困っているときでも、いつも丁寧を考える時間を設けてくれるということも実感するようになります。この実感が、わからないときは自分から尋ねればよいという気持ちをはぐくむのです。そこから、教え合いではない学び合いにつながっていくのです。

どんな好ましい考えが出ても、この全員への「戻し」を忘れてはいけません。

ところで、そういう場合、すべての子どもに操作活動をさせたいわけですから、それぞれの子どもが一人ずつ別々に行うことになるのかというと、それでもよいのですが、わたしは、グループで相談しながらするように仕向けるほうがもっとよいように思います。もし、皆目わからなかった子どもがいた場合、その子どものわからなさに対応することが必要だからです。ここに、全体の下請けではないグループが生まれる可能性があるのです。

もしここでわたしが言うようなグループの学びを入れたとしましょう。それは、全体の下請けではないことはだれが考えてもわかります。それどころか、その逆で、すべての子どもの学びが実現するのは、全体ではなくグループの場だということになるのです。

そうです。下請け的グループを克服するには、グループから全体という流ればかりでなく、全体からグループへのつながぎを考えることなのです。

それは、この授業のような、一つの確かな考えをすべての子どものものにするためだけに必要なわけではありません。グループで出てきた考えを全体の場で取り上げ、そのことによって課題を探究する何らかの手がかりが見えたとき、まだその実像がみえないうちに再びグループに戻すことができます。たとえば、次のような場合です。

教師が提示した問題は、「ジュース1ℓ入りのペットボトルを2本買ってきて、まず、1本のペットボトルのジュースを $\frac{1}{30}$ 飲み、次にもう1本のを $\frac{1}{20}$ 飲んだ後、冷蔵庫に入れるため1本のペットボトルにまとめると、それは何ℓになるか」という文章題で、「 $\frac{1}{3} + \frac{1}{2}$ 」という異分母の加法で求めなければならない問題でした。もちろん異なる分母の加法はまだ学

習していません。それを、どう計算すればよいか教えるのではなく、子どもたちに発見させようというのです。子どもたちは、4人ずつのグループになって考え始めました。しかし、それぞれのグループで考え合っているのだけれど、なかなか納得できるやり方が見つからず混とんとしている状態でした。

そのとき、授業者の教師が声をかけました。

「途中だけど、困ったことありそうですね。それ、きかせて」

子どもたちはグループの学びを一旦中止して、教師のほうに顔を向けました。何人かの子どもの手が挙がっています。そのうち二人の子どもが語ったのは、分母の数が異なっているので、やってみているけど、これでよいのかどうかわからないということでした。子どもはそう言いながら、グループ内で出てきた二つの計算式を黒板に書きました。残念ながらそれは右のような誤りでした。

$$1/3 + 1/2 = 1/5$$

$$1/3 + 1/2 = 2/5$$

すると、Kさんは、この計算式に他の子どもの考えを求めて、その間違いを指摘するのではなく、

「何を悩んでいるのか、わかった？ このことグループで話し合ってください」

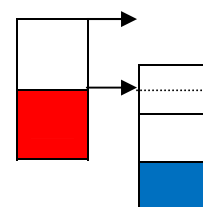
と再びグループの学びを指示したのです。異分母の分数はどう足せばよいのかという目標が定まり、そのどこがネックになっているのかがみえたところで再びグループに戻したのです。そこには、あくまでもグループの学び合いですべての子どもに考えさせたいという教師の思いがあると思われました。

子どもたちは、再びグループの考え合いを始めます。それは、最初のグループのような混沌とした状態ではなく、異分母の足し算のあり方に焦点が絞られたものになっていました。やがて、

「グループでどんなこと出た？」

と、またまた教師から声がかかります。すると、あるグループの子どもが手に持っているペットボトルをみんなに見せて説明したのです。

まず1本のペットボトルを示し、「1/3リットルがこれだけで」と、ジュースの量を指さしました。そして、もう1本のペットボトルを取り出し、先に示したボトルとは持つ高さを変え、1/3リットルの水面のちょうど上に1/2リットルがくるようにして、「これが1/2リットルで、これだけがこっこのペットボトルに入るんだから、それだと、2/3リットルと1リットルのあいだくらいになる。だから、1/5リットルという答えも2/5リットルという答えも違うと思う」と語ったのです。



この子どもが、実際のペットボトルで量として示したことによって、1/5という答えを引き出した分母だけ足すというやり方も、2/5という答えになった分子も分母も足すというやり方も正しい計算の方法ではないということが明らかになるとともに、どう計算するかはともかくとして、それは2/3リットルと1リットルのあいだくらいになるということが明らかになったのでした。

すると、Kさんは、ここでまたまたグループの学びを指示したのです。次第に焦点を定めながら、やっぱりすべての子どもが考え合うグループに賭けようとしたのです。そこには、子どもが探求する基本的な場はグループである、すべての子どもの学びを実現できるもっとも大切な場はグループであるという考え方が存在していました。そして、そのグループの間に小刻みに全体で考える場を設けているのです。つまり、そこには、全体学習はグループの

学びを確実にしたり方向づけたりするための場だという考え方が存在していたのです。

もちろん、全体学習はすべてグループに戻さなければいけないというわけではありません。子どもたち全員で聴き合う全体学習によって、一気に探求していくこともあります。教科によって、教材によって、そのほうがよい場合もあり、それはケース・バイ・ケースで考えるべきでしょう。特に、文学の授業においては、学級全員でその文学の世界にすっぽり包まれるあの全体学習の雰囲気は欠くことはできません。それは文学の授業の醍醐味ですから、全体学習にかける比重は算数の授業に比べるとどうしても大きくなります。しかしそれは、文学はわかることを目指すのではなく、味わいを目指すものであるという学びの性質の違いによるものだと言えます。味わいの深まりには、さまざまな多様な読みと聴き比べることが大切だからです。そういうことから文学の授業ではまた違ったグループの場の生かし方があるのですが、それはまた別の機会で述べたいと思います。

それはさておき、グループは全体での学びを円滑に行うために行うものであるという画一的な考え方を払拭したいものです。そうすれば、いつかの時点で、最後は全体学習でまとめるという固定化した授業像から脱却することになるでしょう。その考え方転換の鍵が、全体からグループへの戻し・つなぎなのです。そこから必ず、下請け的発想の克服が実現できていくのです。

K 小学校の学びの状態は年々よくなってきています。公立学校の研究の持続は難しいといわれるなか、これはすごいことです。それだけに、さらに「学び合い」に磨きがかかることが楽しみでなりません。

その K 小学校で生まれた事例によって、このような提言をまとめることができたこと、ありがたいことです。各地の学校のグループの学びが充実し、子どもたち一人ひとりの学びが豊かになるため、ここに記したことが活用されることを願っています。