

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2012年4月7日

文責：JUN

## 授業づくりは学び合う同僚性から

学び合いにそれほどの意識のなかった教師が、これまでの授業から「学び合う学び」に転換を図るとき、そこに何が必要になるのでしょうか。

「学び合う学び」に取り組むK小学校に転勤して2年目のSさんが、11月の同校の公開研究会における特設授業で、子どもたちがのびのびと学び合う気持ちのよい授業をしました。それを見たわたしは、Sさんがこの一年半にどういうことがあってこの日の授業にたどり着いたのか知りたくなり、思い出すまま書いてもらうことにしました。それが、「学び合う学び」への転換を図ろうとしている多くの教師たちの一つの典型になると思ったからです。

### 1 「学び合う学び」との出会い

一年目の五月、転勤してきたばかりのSさんは最初の研究授業を迎えます。そのときのことを彼女は次のように書いています。

「学び合う学び」の手だてが分からず、自信がなかったので、前任校の算数の研究をもとに授業を組み立てることにした。

基礎・基本の定着を目指すための方法と教材教具の工夫をして、折れ線グラフの描き方と出来たグラフの読み取りの授業をした。どんなことを身につけさせたいのかを中心にした指導案で、やりたいことが決まっていればわりと早く書け、楽になったと感じた。

指導案を学年の先生に読んでもらおうと、「もう少し子どもが話し合う時間をとったら」と言われたが、前半に折れ線グラフの描き方を効率よく教えて、描けた折れ線グラフから読みとったことをノートにまとめ、それをもとにグループで話し合い、全体で共有するという流れで行くと、それほど話し合う時間はどれないと思った。それに、そんなに話し合う時間がたくさん必要ない気がした。そのときは、子どもが話し合う時間を多くとる必要性が分からなかった。

多くの教師にとって、わかりやすく教える授業は当たり前です。それだけに、教えることを抑制し、子どもが考え見つけ出すのを待つ対応は考えにくいのです。Sさんもきっと

そういうことだったのでしょ。

なるほどと思うのは、同僚の教師の「話し合う時間をとったら」というアドバイスにその必要を感じなかったということです。効率よくわかるようにすること、それは早く理解させることだと考えられますが、そのためにはむしろ話し合う(考え合う)時間をとることは非効率的なことだと感じてしまうのでしょ。

この授業観を有するSさんが、これまで「学び合う学び」をしてきた子どもたちに対応することになったのです。当然、そこに、ギャップが生まれます。そのことについて、次のように書かれています。

国語の授業では、物語の書き込み用のワークシートを渡すと、何も指示しなくてもどんどん書いていく。本文に線を引き、紙いっぱい文字を書く子どもたちに驚いた。

授業中は、音読も話し合いも、今までの自分の授業より手が挙がる。しかし、子どもたちが本文のいろいろなところから気づいたことを出してくるのに、それをうまくつなげられず、十分に子どもたちの意見を生かしたり、深めたりすることができず、もどかしい思いがした。

子どもの意見を待てずに、私が読みとってほしいところを説明してしまい、その後、説明を受けたことによって深まることもあったが、思考や意欲が途切れてしまう場面もあった。

自分たちが考えたことから学びを始めることが当たり前になっている子どもたちを前にSさんは驚きます。そして、そうして出てきた子どもの考えから学びを生み出す難しさに直面します。ここに、「学び合う学び」に転換しようとする教師の壁があるのです。それは、まさしく「教える指導法」からの脱却の難しさなのでしょ。

## 2 教師の転換を支えるもの

Sさんは、その難しさをどう乗り越えていったのでしょか。彼女の転換を支え、促進したのは、やはり同僚からの支援と学び合いです。

2学期、子どもの考えのつなぎ方、集中のさせ方で悩んでいるときに、学年主任が授業を見せてくれた。異動してきて以来、ともに教材研究をしてきたO先生とともに、主任のT先生の授業を見せていただき、音読の素晴らしさ、たくさんの子の挙手、内容の濃い発言に驚き、いかに指導者によって学びが変わるかを感じた。本文に戻すタイミングも今まで自分はなんとなく行っていたが、上手に入れると、発言が深まったり、広がったりすることも分かった。

「ごんぎつね」や「一つの花」の教材研究で、行き詰ったときは学年の先生に相談した。それぞれの教材観や子どもの反応を話し合うと、今までは考えたことのない発

見があったり、自分の読みが深まったりした。教師もともに学ぶ機会が大切で、自分が話し合っただけで楽しかったように子どもたちにも感じてもらいたいと強く思うようになった。これが同僚性かと少し分かったように思った。

それでも、授業はなかなか「学び合う学び」には遠く、石井先生から11月にいただいたコメントで、「子どもの発言が点と点で、線や面になっていない」との指摘を受けた。自分でも発言が繋がらずバラバラだと感じて、それをどうつなげたらよいか分らなかった。

驚きと戸惑いを抱くSさんに寄り添ってくれたのはK小学校の先生方、つまり同僚でした。転勤してきたSさんたちに自らの授業を公開し、ともに教材研究をする、それは、K小の先生方が当たり前のようにしてきたことなのでしょう。しかし、Sさんのこの文章が示すように、悩める教師にとって、それは本当にありがたいものだったのでしょう。

なかでも、Sさんが、「教師もともに学ぶ機会が大切で、自分が話し合っただけで楽しかったように子どもたちにも感じてもらいたいと強く思うようになった」と書いているところを読んで、「学び合う学び」にとって同僚性はこういう意味を持つのだとよくわかりました。つまり、同僚との「学び合い」の体験が、子どもたちに学び合いの良さを伝えるもっとも大きな力になるということなのです。

とは言っても、授業において子どもの考えがつながるまでには至らず、その状況をわたしが指摘したものだと思われまます。こうして、同僚との「学び合う」体験をもとに、子どもがつながる学びがSさんの目標になったのでした。

### 3 憧れと目標が生まれる

23年度4月。K小2年目。昨年度と同じ4年生の担任となった。昨年度反省ばかりだった学び合いの授業を、もう一度リベンジできるとチャンスだと思った。

11月の公開授業研究会の特設授業をすることになった。T先生のように高い見識と技術で子どもを鍛えることはできないかもしれない。でも、H先生の授業のように、子どもたちが伝えたいような、聴きたいような雰囲気、安心して学べる環境をつくることを目指したいと思った。

10月、T県のO小学校で、4年生「ごんぎつね」第3場面の授業を見た。「<生きのいいいわし>という言葉で、ごんはとっさにいわしを盗んだ」という発言から、次々に意見が繋がって、子どもたちが「分かった！」と言わんばかりの雰囲気で、ごんがそのときの思いが全体に共有化されたように見えた。石井先生が言う「発言が点から線、線から面になる」というのはこのことかと思った。この先生はO小に転勤してまだ半年の中堅の先生だった。私もこのように子どもたちが生き生きと学ぶ授業をつくりたいと思った。

2年目になって、Sさんには、明確な目標ができました。それは、米野小学校の二人の先輩教師への憧れと、「学び合う学び」の先進校で目にした授業の強烈な印象から生まれたものでした。

Sさんは、同僚のH先生の授業を見て、「子どもたちが伝えたいくなるような、聴きたくないような雰囲気、安心して学べる環境をつくる」ことの大切さを学んでいます。これは、1年目に生まれた「つながり」を生むために必要なことでした。

そして、それが、O小で見た授業の子どもの「つながり」によって、これだとはっと気づいたのです。「石井先生が言う発言が点から線、線から面になるというのはこのことか」と。それは、自分の授業の課題をずっと抱き続けていたこと、そして、その壁を超えることを目標にしてきたことから生まれた気づきでした。

わたしは、どの学校に対しても、授業案の最初に「授業者としてのわたしの課題」を記述することを勧めています。それがはっきりしていないと挑戦できないと思うからです。Sさんは、それをはっきり自覚していたからこの気づきが生まれたのです。

#### 4 実践されている「学び合う学び」実現に必要な二つのこと

点から線へ、線から面へという「つながり」があることで「学び合う学び」が生まれまゝす。それには、「聴くこと」と「つなぐこと」が大切なのですが、それをここまでで述べているようにSさんは明確に意識して取り組んでいます。

しかし、「学び合う学び」実現のために、もう一つ重要なことがあります。それは、テキストの研究です。深い学びは、どこまでもテキストを深く研究した教師の下でしか生まれません。そのことについて、Sさんはこの1年半、どう取り組んできたのでしょうか。

夏休み、石井先生の模擬授業に参加させていただいた。教師役の石井先生は、柔らかくうなずいたり、指名することだけで、解説をしたりすることはほとんどなかった。

その後、石井先生の教師時代の話聴いた。若いときから苦勞して学んできたことや、熱心に教材研究を行っていたことがわかった。特に、文学教材はノートに視写し考えを書き込んで1冊に仕上げることを聴いた。4年生部会でも、早速、夏休みを使って2学期の教材である「ごんぎつね」を視写することにした。まずは主任のF先生が実行し、「視写すると、今までは何気なかった言葉も丁寧に扱える」「きれいに写すと気持ちがいい」などと話していて、他の担任も主任に続き、数日かかって視写した。

10月に二つのクラスで「ごんぎつね」の授業が始まると、職員室で「ごんぎつね」の教材について話題が多く出るようになった。「ごんぎつね」については、昨年度も教材研究を行っていたので、自分の持っている知識や新美南吉の他の作品、生い立ちについて学年で積極的に話すことができた。本年度は、新美南吉の他の作品も何冊か

読み、新美南吉について書かれた児童文学書も読んだことで、昨年度よりも自分自身が新美南吉の世界に近づけた気がした。

「ごんぎつね」を視写したノートに自分の考えを書き込み、指導書や新美南吉に関わる文献で得た知識も書きこんだ。昨年度F先生からもらった石井先生の冊子と『教師の話し方・聴き方』『聴き合う・つなぐ・学び合う』『学びのたより』などを読み返し、自分が気をつけたいことをノートに書きこんだ。ノートの三分の二ぐらいが埋まった。

わたしの模擬授業後の体験談がきっかけになったのはうれしいことです。けれども、それも、即座に実行に移したK小の先生方の意欲があつてこそそのことです。

それにしても学年部会のつながりは本当に素晴らしい。みんなで視写しただけでなく、職員室が「ごんぎつね」の話で盛り上がるというのは理想的です。学校の教育の質は、職員室における教師たちの会話の中身である程度わかるものですが、K小はさすがです。

こうしてS先生の「ごんぎつね」に対する取り組みは熱を帯び、それは、テキストにする「ごんぎつね」だけに留まらず、作者の他の作品やわたしの著書にまで及んでいます。

わたしは、S先生の文章を読んで、どういう意識の下、どういう経緯で何に取り組んできたのかを知ることができました。そして、それは、「学び合う学び」をつくる道筋はこういうものなのだと思わせるものでした。

## 5 特設授業の授業に向けて

こうした経緯を経て、23年度の公開研究会が近づいてきました。K小学校では、それぞれの教師が、自らの公開授業への取り組みを進めながら、特設の二人を支える態勢を強めていきます。その頃のことをSさんは、次のように書いています。

11月、「ごんぎつね」の授業がスタート。

第2場面から、校長先生や教頭先生、教務のY先生、F主任をはじめとする学年の先生が授業を見に来てくださった。何度も何度も見に来てくださった校長先生は、その度に、子どもたちの頑張っている姿を認め、教師が念頭に置いておくことや着目するとよい言葉、音読の仕方などを具体的に教えてくださった。また、「ごんぎつね」の教材観を語ってくださったこともあった。

教頭先生は、毎回同じグループの活動の様子や個々の発言を映像と言葉で記録して、担任が見えていない子ども同士の関わり方や読み進み具合を教えてくださった。Y先生は、授業記録を書いて、子ども同士の発言のつながりの様子や、全体と個の関わり方について教えてくださった。

学年では、F先生が教師の動き方について具体的にアドバイスをしてくださった。学年の先生方皆さんでビデオをもとに授業研究会も行った。そのときは、夜遅くまで話し合いが続いた。

これを読んで、わたしが目にした特設授業には、こういう先生方の支えがあったのかと感激しました。まさに、学校全体が授業づくりで一つになっている感です。わたしは、わたし自身の学校へのかかわりは、授業へのアドバイスだけではなく、授業づくりを核にした学校づくりへの支援だと考えていますが、K小学校では、まさにそうなっていると思い感激したのです。

それにしても、校長先生、教頭先生がこんなにもかかわっている学校があるのでしょうか。それはもはや管理職という呼称を超えたかかわりです。

ただ、このように多くの人が働きかけることで、そのどの考えを取り入れていけばよいのか迷うことはないのかという心配もあるのですが、どうやらそういうことはなかったようです。それは、Sさんの文章が示すように、それぞれの先生方のかかわる点が重複していないということからわかります。また、重複したとしても常にかかわり合う関係があることから、全く異なる考え方を押し付けるものにはなっていないのでしょう。それにしても、打ち合わせをしたわけでもないのに、こうした連携が生まれていることは驚きです。まさに、あうんの呼吸といったところです。

## 6 特設授業に見られるSさんの充実感

さて、このような経緯の下行われた公開研究会の特設授業は、Sさんにとってどのような結果になったのでしょうか。Sさんは、そのことについて、次のように綴っています。

たくさんの先生に囲まれた子どもたちはかなり緊張していたが、ほぼいつも通りの様子で、私もしゃべり過ぎず、子どもたちの発言に気持ちを傾けて授業ができたと思う。

子どもたちは、授業の最後の振り返りを書いてきた。全体の場で発言をしなかった子どもが、友だちの発言をよく聴き、それに対する自分の考えをもう一度頭でまとめて文章にする姿が見られたりして、時数を追うごとに書く内容が深まっていることを実感した。

私自身が「ごんぎつね」の世界に浸って楽しく、多くの先生方と教材観や授業観を話し合っただけで充実感いっぱいだったように、子どもたちも「ごんぎつね」の世界に触れて楽しく充実したのかもしれない。

わたしは、Sさんが最後に書いていることを読み、まさにこういうことだったのだと思いました。私が目にした授業で、子どもたちはのびのびと学び合っていました。そののびのびさがどこから生まれていたのかわかったのです。それは、Sさん自身が体験したことから生まれていたのです。「ごんぎつね」の世界に浸って、同僚と学び合ったその体験が、そのまま子どもに移ったのです。

授業は単なる教え方ではないとつくづく思います。教師という「人」が子どもという「人」にかかわる行為は実に人間的なものです。それだけに、教師がどういうものを有してどう

いう人間として子どもの前に立つかということが決定的に大切なのです。K小学校の授業づくりは、小手先だけの指導法の研究ではないのです。そのことを、Sさんの文章はわたしたちに教えてくれているのです。

わたしは、授業を「学び合う学び」にすることを提唱しています。そして、各教室で学び合う子どもが育つとき、職員室には必ず学び合う同僚性が生まれるとも述べています。教師が、他者から学び、他者とともに学び合うことのよさを実感しなければ、子どもたちの学び合いを豊かに促進できないからです。このとき、学校は、子どもも大人も、学校内にいるすべての人がつながり合い学び合う「学びの共同体」になるのです。

わたしたち教師は、子どもの学びの深まりを目指さなければなりません。子どもは可能性のかたまりです。教師の対応次第で期待以上の学びを生み出せるのです。けれども、それはことばほど簡単なことではありません。教師は、日々精進するしかありません。ただ、その精進が苦痛ではなく希望に向かっての歩みになるとき、そこには必ず、学び合う同僚性があります。学校が「学びの共同体」になっています。

K小学校の姿はまさに「学びの共同体」です。それは、授業づくりが学び合う同僚性によって行えるようになったとき、これほどの豊かさが学校に生まれるという証なのです。

## すべての子どもに注ぐ眼差し

それは、「授業づくりは学び合う同僚性から」で紹介したK小学校の公開研究会でのことでした。大勢の参観者に囲まれたその授業で、ドラマは起きたのです。

「たぬきの糸車」をテキストにした一年生の国語の授業でした。

山奥の一軒家で糸を紡ぐおかみさんは、いつもいたずらをするたぬきが糸車に興味を示していることを知って、たぬきのことをかわいいと思うようになります。寒い冬は里で過ごし、春になって山に戻ると、紡いだ糸が山のように積まれているばかりか、糸車を回す音がするのです。そっとのぞくと、それはいつかのたぬきだったのです。次の文章は、この日の授業で読み味わう、物語最後の部分です。

たぬきは、ふいに、おかみさんが のぞいて いるのに 気が つきました。 たぬきは、ぴよこんと そとに とび下りました。そして、うれしくて たまらな いと いうように、ぴよんぴよこ おどりながら かえって いきましたとき。
--

### 1 たぬきに寄り添う子どもたち

この物語を読むとき、気をつけなければならないことがあります。それは、子どもたち

はおかみさんではなくたぬきに寄り添うように読もうとするのに、物語はたぬきに出会うおかみさんの目線で書かれているということです。たとえば、おかみさんが糸車を回すのを障子の向こうからたぬきがながめる場面では、文章はおかみさんの側から書かれているのに、子どもはどうしても糸車に興味津々になるたぬきに寄り添ってしまいます。

子どもがおかみさんよりもたぬきに心ひかれるのは仕方ありません。なにせ子どもなのですから、たぬきの方が魅力的なのにかまっています。そういう子どもの思いを無視して強引におかみさんの側から読ませると、この物語は子どもにとってつまらないものとなります。

ただ、この日の授業で扱っている物語最後の場面は、それまでとは打って変わって、たぬきの目線で読んでいける場面です。それは子どもたちにとって楽しいことにちがいありません。授業者のOさんも、それがわかっていたのでしょう、尋ねたのはたぬきのことでした。「たぬきはどんな様子で、ぴよこんととび下りて帰っていったのですか。おとなりと話してください」と。

子どもたちはさっとペアになりました。どのペアでも話が弾んでいます。楽しそうです。たぬきのことを話すんだったら、いくらでも話すことがあるよっという感じです。

しばらくして、Oさんから、ペアで話していたことを先生やみんなにもきいてもらおうという意味の声がかかります。

**あき** たぬきは、糸車を回すのをできたのがうれしくて、踊りながら帰っていった。

**ゆうや** 糸車を回して満足したから。

**みずほ** たぬきは前から回したくて、それができたから。

**りんたろう** 糸車を回せたから。

**もりや** やっとできて、楽しかった。

**けんいちろう** たぬきの顔が赤くなっている。破れ障子の穴の時よりも楽しくなってきた。

**まり** たぬきは、自分の思い通りにできた。

**さや** 毎晩毎晩やってきて、どうしてかという、糸車を回したかったからだけど、おかみさんがいて、回せなかった。でも、回せたからうれしかった。

**あずさ** おかみさんが回している時、たぬきは回してみたいと思っていた。おかみさんが村へ下りてから、糸車をさわっていて楽しかった。自分の思い通りになった。

**しおり** 毎日来て、おかみさんがいなくなった時、やるチャンス。毎日やれたからほんとに良かった。

**たかし** 糸車をさわられて、夢がかなった。

**まさき** 糸車を我慢できないくらいやりたかった。夢がかなったから踊りながら帰っていった。

このように、子どもたちは、冬のあいだ心ゆくまで糸車を回せたたぬきの喜び、満足感



を生き生きと語り、互いのことばを楽しそうに聴き合いました。やはり子どもは、たぬきの目線で読むときがいちばんうれしそうです。心はたぬきといったところなのでしょう。

## 2 まさやの訴え

ところが、ここで、Oさんが、目線をおかみさんに変えたのです。「おかみさんはどう思ったの?」と。後から聞いたことですが、このOさんの問いかけには、Oさんなりの判断があったのです。それは、ぴよんぴよこ踊りながら帰って行くのは、糸車を回しているのをおかみさんに見つかった後だということがここまでの子どもの話から抜け落ちていると気づいたからだということなのです。つまり、糸車を回せたうれしさを語っているのだけれど、それと同時におかみさんに見つかったことに対するなんらかの思いがあったはずで、そのことに気づかせたいから、あえておかみさんのことを持ち出したということなのです。

子どもたちがこのOさんの問いに応えます。

まゆみ おかみさんは、たぬきがおどりながら帰るのを見て、何がそんなに楽しかったのかな?

ゆみ 何やってたんだい? みたいな。

ななみ 逃げなくてもいいのに。たぬきが逃げちゃったからかわいそう。

ゆか おかみさんは、たぬきが糸車を回して、帰るとさみしい。

問われて子どもたちが語ったこと、それは、たぬきの行動を不思議そうに見つめるおかみさんの思いであったり、たぬきが行ってしまったさびしさだったりしました。それはそれで妥当な読みです。けれども、どうも子どもの手の挙がりが少ないのです。ついさっきまでたぬきのことを語っていた様子とは異なっています。

Oさんもそれを感じたのでしょう。ここで、この場面の文章を音読するよう指示をします。文章を読めば、もっと多くの子どもがおかみさんのことを語れるようになるのではと思ったからでしょう。ところが、音読の後、最初の指名を受けた子どもが語った一言は、そんなOさんの思惑に即さないものでした。

その子ども(まさや)の一言がどういうものだったかを述べる前に、語っておかなければならないことがあります。それは、まさやが、入学以来、Oさんが心にかけてきた子どもだったということです。

Oさんは、まさやが落ち着いて学べるようになるため、さまざまな手を尽くしてきたのです。「学び合う学び」はすべての子どもが安心して学ぶことのできる学びなのだという理念を心に、まさやに願いをかけ続けてきたのです。そのまさやが、この授業が終盤に差

し掛かったここで手を挙げた、それは、Oさんにとってどれだけうれしいことだったでしょう。手を挙げている何人もの中から、だれでもない、まさやを指名したOさんの気持ちは想像に難くありません。それだけでもこれはドラマです。でも、まさやが語ったことばの中身にこのドラマの深い意味が存在していたのです。彼は、こう言いました。

「たぬきは、逃げてるんじゃない。帰っただけ。」

たぬきは逃げている、それは、さっきななみが言ったことです。ななみは、去っていくたぬきをおかみさんがそう感じたと言ったのです。けれども、まさやは、おかみさんがどう思ったかではなく、たぬきは逃げているのではないと思ったのです。それは、彼がおかみさんの目線に立って考えていないということを表していました。

まさやは、ななみのことばにひっかかりを覚えました。その後、この場面の音読がありましたから、そのとき物語の文章に触れたのです。その文章は、これまでの場面とは異なり、おかみさんではなく、まさやにたぬきの側から読める文章でした。彼は、ここで確信したのです。たぬきは逃げているのではないと（音読は本当に大切です）。

この場面において子どもにとって必要だったのは、たぬきのことだったのです。少しの時間を割いておかみさんのことに目を向けさせたのがよくないというわけではありません。けれども、この場面の読みの最後は、たぬきのことです。それがまさやに代表される子どもの読み方だったのでしょう。おかみさんが逃げていると思ったとしても、たぬきは思う存分糸車を回すことができうれしくてたまらないというように帰って行く、そのたぬきのことをもっと話させてよ、それがまさやの隠れたメッセージだったのです。つまり、まさやは、この物語の読みにおいて決定的に大切なことを提起したのです。

それにしても、まさやがななみのことばをこんなにも心を傾けて聴いていたということ、そして、音読を聴きながら、文章にしっかり目を向けたということ、この姿こそ、Oさんが一年かけて求め続けてきたものだったのではないのでしょうか。

それがこうして現実のものとなったのは、すべての子どもの学びを実現しようと心がけてきたさまざまな心配りと、子どものつながりをつくる手立ての一つひとつが積み積もったからだと言えます。ドラマは偶然起きるのではないのです。必然なのです。Oさんがやってきたことが起こす必然なのです。

「学び合う学び」を实践する教室では、こういう事実が生まれるのです。それは、すべての子どもの学びをと志したそのときから、教師の子どもに注ぐ眼差しが変化するからです。「学び合う学び」にはケアの心が欠かせません。わたしは常に、「学び合う学び」をやり方から見る見方に警鐘を鳴らしていますが、やり方ではそれは生まれないからです。Oさんのまさやへの対応は、教師の眼差しの大切さをわたしたちに教えてくれているのです。