学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
２０１４年５月１０日
文責：ＪＵＮ

学び合いはわからなさから出発するのだけれど…

１　「わからない」と言える学級に

学び合いが生まれる多くのケースで「わからなさ」の存在が認められます。「わからなさ」が学び合うという行為を生み出す出発点になっているのです。

ところが、子どもは当たり前のように「わからない」と言えるかというとそうではないのです。一般に、学年が上がれば上がるほど「わからない」と言わなくなります。わからないということは恥ずべきことという価値観があるからです。考えてみれば、学校教育は、わかること、できることを目指しているのですから、わかること、できることが優秀なことであり、わからないこと、できないことは劣っていることという価値観が生まれても不思議ではありません。そういう世界に毎日浸っているのですから、わからなくなったとき素直に「わかりません」と口にできないのです。

この傾向が顕著になれば、どういうことになるでしょうか。わからないということは恥ずべきことと思っているわけですから、それを他者にさとられないようにしようとするでしょう。それには表情に出さないようにして黙っていることです。こうして、教師の質問に活発に反応する子どもと無表情に黙っている子どもという二層構造を教室につくり出すことになります。

黙っている子どもは、わからなさを自分のなかに抱え込みます。それが毎日のように続けば、わからなさはどんどん積み重なっていきます。こうして、子どもは、学びに対する劣等感を抱くようになり、意欲を失い、あきらめに似た心情を有するようになります。それは、学校教育の敗北を意味します。

そうではなく、理解に時間のかかる子どももあきらめず学び続ける学校にしなければなりません。どの子どもも、学ぶことに希望がもてる学校にしなければなりません。すべての子どもが自分の可能性を拓いていける学校にしなければなりません。それには、「わからない」と言えるようにしなければなりません。「わからない」と言えることがそういう学校をつくりたす土台になると思われるからです。

では、どうしたらどの子どもも「わからない」と言えるようになるのでしょうか。

なんと言っても必要なのは、「わからない」と言っても大丈夫なんだという安心感です。その安心感のないところではわからなさは姿を現さないでしょう。安心感があるかどうかは教室の人間関係で決まります。子どもだけでなく大人であっても、「話す」という行為は、

聞いてくれる相手との関係性に左右されます。つまり、わたしが述べる安心感を生み出すには、「わからない」と言えるようにする「話す」指導よりも、温かく受けとめる「聴く」指導をしなければならないということになるのです。

安心感を生み出す教室の人間関係というと、子ども相互の関係を思い浮かべることと思います。それはその通りです。子どもの関係性はとても大切です。しかし、その子どもの関係性をよりよくする鍵は教師の子どもへの接し方にあるということを忘れてはなりません。

もっと端的に言いましょう。どんな考えに対しても、たとえそれが間違った考えであったとしても、教師が温かい聴き方をしない限り、子どもたちもそのように聴くことはできないのです。自分に都合のよい考えだけを引き出そうとしている教師の教室では、子どもは教師の顔色をうかがい、ありのままの自分の考えを言うことはできないのです。それでは、「わからない」と言える安心感は生まれません。教室の子どもたちの聴き方を左右しているのは教師の聴き方なのであり、それが確実に子どもの人間関係を左右しているのです。

とにかく、教師が率先して安心感のある教室づくりに努めることです。子どもたちが、この先生の下なら、間違ってもいいのだし、わからないときは「わからない」と言ってもよいのだと実感したとき、子どもたちも仲間のわからなさや間違いに寄り添えるようになるでしょう。

子どもの「間違い」を大切にすることは心がければできないことではありません。わからせることを急がず、どうしてこのように間違ったのだろうかといつも立ち止まって考えるようにすればよいのです。そのような対応をするうち、間違いのなかに潜む学びの兆しがみえるようになります。間違う子どもの考え方や思いが感じられるようになります。

しかし、「わからなさ」を大切にすることはかなり難しいことです。まず、わからないでいるということをとらえることが簡単ではありません。表面に現れ出る間違いと比べて、わからなさは子どもの内に潜んでいることが多いからです。さらに、わからないでいる子どもをとらえることができたとしても、どういうわからなさなのかみえないことが多いのです。子どもがそれを説明できないからです。

けれども、間違いとわからなさが学びの出発点だということは確かなことです。そういう意味では、それは学びにとっての宝物だと言えるでしょぅ。間違いやわからなさを宝物のように取り上げそこから豊かな学びを生み出せるかどうかは、教師次第なのです。

２　「わからない」から生まれる「互恵的な学び」

早くできた子どもがまだできていない子どもに一方的に教える行為は学び合いとは言えません。「合い」という言葉がついているのですから、それは互いに学ぶということを意味しています。ですから、片方の子どもがもう一方の子どもに一方的に教える行為は学び合いとは言わないのです。学び合いとは互恵的な学びなのです。

学び合いは、わからないでいる子どもが「わからない」と言えることで始めることができます。ペアやグループのなかで、そのように訴える仲間がいたら、他の子どもはそのわからなさとはどういうものなのか知ろうとします。すぐに正解を教えるのではなく、どこ

でどのようにわからなくなっているのかを探ろうとします。わからなさの事実に沿ってともに考えていこうとします。

わからないでいる子どもの考え方は、理解の早い子どものような整然とした合理的なものになっていません。ほとんどが迷路に迷いこんだようなものになっています。だから余計わからなくなるのです。それは理解の早い子どもには想像のつかない考え方かもしれません。

だとすると、その迷路から抜け出すにはどうすればよいかと考えることは、理解の早い子どもにとってそれほど容易なことではないはずです。わからないでいる子どもとともに考えるという行為はそういう困難さを伴うものになるのです。

それはすでにわかっている子どもにとっても未知の行程になることが多いと考えられます。そして、この迷路の抜け出しという未知の行程に、その学習における重要ポイントが存在していることが多いのです。これはいくつもの授業を見てきたわたしの実感です。つまり、早くできた子どもが、まだできていない子どもとともにこの迷路の抜け出しの行程を歩むということは、大変な学びの機会になるということです。それは、すでにわかっていた子どもにとっての「学び直し」になります。だから互恵的なのです。わからないでいた子どもにとっても、すでにわかっていた子どもにとっても互いに恵みが生まれるからです。人と人がかかわるということは本来そういうものなのではないでしょうか。

３　安易な「わからない」は学びを生み出さない

このように、「わからない」と言えるということ、わからないでいる仲間に寄り添うということは、すべての子どもの学びを保障するうえでとても重要なことです。ただ、ここでどうしても考えておかなければいけないのは、「わからない」と言えるようにさえすればよいかということです。

その学級は、とても子どもがのびのびしていました。子どもの人間関係も良好で、どの子どももあけっぴろげで屈託なく、思ったことが素直に口にできる自由さに満ちていました。それはひとえに担任教師の人柄に負うものだったのですが、その教師が、「わからない」と言えることから学び合いが始めようと、「わからないときは積極的にわからないと言おう」と子どもたちに呼びかけたのです。すると、あけっぴろげの自由さのある雰囲気だったことから、すぐに「わからない」の大合唱になってしまったのです。教師が何か問うとすぐ「わからない」と言い、やや難しい問題が出るとすぐ「わからない」と口走るようになったのです。こうして授業は、子どものわからなさ一つひとつをしらみつぶしに取り上げることとなり、授業がいつも混沌とした感じになってしまいました。やがてその教師も、この学びの軽さ、雑然とした感じは目指すものとはどこか違っているのではないか、これは本来の学び合いではないのではないかという感じを抱くことになりました。

わからないときに「わからない」と言える、そのことは間違ってはいないはずです。では、どこがよくなかったのでしょうか。それは、一人ひとりの子どもが、わかろうとして、突き詰めようとして、目の前の課題に意欲的に立ち向かっていなかったからだと思われます。ちょっと聞いただけで口に出す「わからない」と、よく考えてみて、なんとかしたい

と思って課題に立ち向かっているときの「わからない」とは明らかに異なっているのです。わたしたちがめざさなければいけないのは、後者の「わからない」なのです。わからなさが学びにとっての宝物だと言われるゆえんは、それが課題への挑戦の鍵を握っているからです。その課題を解きたい、わかりたい、そのためあきらめず考えようという意欲のない、軽い「わからない」は宝物にはなり得ないのです。安易な「わからない」は学びを生み出さないのです。

４　学びの作法を子どものものに

では、わかりたい、あきらめず考えたいという意欲はどうすれば引き出すことができるのでしょうか。そこには、どうやら「学びの作法」というものがあるようです。課題が出たらどのようにその課題に向き合うとよいのか、どのように学びを進めていけばよいのかという学びのあり方を身につけるようにすることです。

しかし、それは、どのように子どもにやらせるかという考え方では定着しないでしょう。話しても話しても、指導しても指導しても根づかないでしょう。子どもにどうやらせるかという対処法では、学びに対する向き合い方に楽しみと喜びと期待が生まれないからです。そしてそれは、自分自身の内にある可能性が感じられないことにもなります。こうして子どもは、しぶしぶ教師の指導に従うことになります。

学びたいという願いに基づく「学びの作法」は、学ぶことに対する謙虚さとやわらかさとひたむきさをもたらします。他者とともに、仲間とともに学ぶ対人関係の温かさと真摯さをも生み出します。それは、そっくり「学び合う教室」の空気感になると言ってよいでしょう。

その空気感を生み出したいと思ったとき、やはりそれは教師次第なのだと考えなければなりません。教師が全身でその作法を子どもに世界にもたらさない限り、子どももそのように行動できるとは思えないからです。つまり、自分の授業づくりに向き合う作法として、または何か創作をしていることがあればそのことに対して、子どもに求めるものと共通する作法を身につけようとしている教師の教室で、この空気感が生まれるのです。

教育は「人」です。「人」が行うものです。「人」の人格が行うものです。もちろん、完全な人間などいるものではありません。足りないところがあるのが人間です。つまり、その足りなさを自覚し、一人の学び手としての作法を実践している人になること、それが、子どもたちの「学びの作法」をつくりあげるのではないでしょうか。

そのうえで、子どもに求める姿勢を崩さないことです。揺るぎなく、あきらめず、一人ひとりの子どもの事実に応じて、褒めたり、諭したり、促したりし続けることです。子どもは、その教師の「すがた」に何かを感じて、そのようにやろうとするようになります。

さらに、もう一つ大切なことがあります。それは、子ども一人ひとりに目を向けるということです。子どもは、学級の全員にかける教師の言葉で意欲的になるわけではありません。自分のことをどう見てくれているか、自分にどういう言葉をかけてくれるかという、自分と教師のつながりのなかで意欲を引き出してくるのです。

話そうとしない子どもがいたらその子どもとの関係を築かなければなりません。聴けない子どもがいたら、聴こうとしたくなるようなその子どもへの対応をしなければなりません。よく考えもしないですぐ「わからん」と投げ出す子どもがいたら、その子どもが自分の可能性に向き合えるように仕向けなければなりません。そういう一人ひとりへの対応がいくつも重なることによって、学び合う教室はつくられていくのです。全体的な指示や説明・鼓舞だけでつくられるわけではないのです。

学びへの意欲に満ちた教室に生まれる「わからない」が、すべての子どもに学ぶ喜びをもたらします。学年はじめの今こそ、大切にしたいことです。

「学び教育フォーラム」特別講演会の案内

―― 大阪で、文学の授業について講演することになりました

１　学び教育フォーラムとは

「学び教育フォーラム」とは、従来の「教え授ける」教育ではなく、「学び合い、自ら成長する」人材を育成できる真の実践的教育専門家を追求する組織です。日本の再建には、時間がかかっても教育の再建が不可欠です。国際的に活躍できる人材、リーダーシップが発揮できる人材の育成など種々の要望がありますが、基本的には地球的視点を忘れずに、科学的な思考力と生涯自己学習能力を持ち自立的に行動のできる人間育成が必要です。そのためには、教育のパラダイムシフトが必要です。「教え授ける」教育から、「自ら学び、自ら思考する」教育へ、当フォーラムでは、それを実現するために活動して参ります。（「学び教育フォーラム」ホームページより）

会は、大学、高校、中学校、小学校のほか、教育委員会関係者、一般企業の人、社会教育団体関係者など、多方面の方々によって会員構成されています。

２　特別講演会の内容

日時　平成２６年５月３１日㈯　午後１２時１５分～１６時

場所　ホテルアウィーナ大阪　金剛の間

（近鉄大阪線、大阪上本町駅から歩いて５分）

参加費　１０００円（フォーラム会員は無料）

内容　講演「読みの味わいを学び合う文学の授業」　石井順治

日程　12:15～12:30　挨拶

12:30～13:50　講演

13:50～14:00　学び教育フォーラム活動紹介

14:00～14:10　休憩

14:10～16:00　情報・意見交換会

３　申し込み方法

ホームページ　http://manabi-edu.org　から申し込んでください。