

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2015年10月10日
文責：JUN

「みえる教師」の下で学びは深まる

1 協同的な学びにおける教師のはたらき

ペアやグループの学習が子どもの学びにとってなくてはならないものだという事は、もはや当たり前のことになりました。何年か前まで、いわゆる一斉授業型からなかなか抜け出せなかった状況があったことを思うと感慨深いものがあります。この傾向は、次期学習指導要領のキーワードとして主体的・協働的な学びを示す「アクティブラーニング」が登場したことによりさらに拍車がかかるにちがいありません。

協同的な学びは、まず、すべての子どもの学びを実現する鍵として教師たちに受け入れられたように感じます。理解に時間のかかる子ども、わからなさを抱えつづれそうになっていた子どもがこれまで見たこともない表情で学ぶようになったことによって、一斉授業型の授業に頼ってきた教師たちの目が開かれたのです。いまや、多くの学校において、わからなくなったときは進んで「どう考えたらいいの?」「どうしてこうなるの?」と尋ね、そう尋ねられた子どもはそのわからなさに寄り添ってともに考え合う、そういう協同性が育ちつつあります。つまり、ペアやグループの学習によって、すべての子どもに「居場所感」が生まれ、どの子どもも安心して学ぶことのできる学校・学級になってきているのです。

しかし、協同的な学びの可能性は、それだけに留まるものではありません。子どもが知恵を出し合って取り組むことによって、一人では到達できない学びの深さが実現できる、そこにこそ協同的な学びの真髄があるのです。「探究型のグループの学び」です。「アクティブラーニング」が登場したいまこそ、そういう協同的な学びを目指さなければなりません。

とは言っても、「探究型のグループの学び」の実現は口で言うほど簡単なことではありません。授業にグループ学習を取り入れればできるといった単純なことではないからです。まず、グループで学び合うための作法として、聴き合い、寄り添い合えるよう継続的な指導をしなければなりません。個人主義化した社会の煽りを受け、子どもの世界でも人と人とのつながり感が薄くなっています。他者とのつながりが薄くなれば相手の心持ちになるという寄り添い方が身につきません。相手の話をじっくり受けとめて学ぶという聴き方も育ちません。そういう意味で、グループで学び合うための「学びの作法」は教師の指導なくして生まれません。教師はこのことを心しなければなりません。

そしてもう一つ、子どもの探究が実現するときにはなくてはならないものがあります。それは、子どもの中に生まれているものから学びを生み出す教師のはたらきです。探究をするのは子どもです。なかでもグループは教師が口を挟まない子どもだけの学びの場です。しかしそれは学びを子どもの協同性に丸投げすることではありません。学びの深まりは子どもに任せておくだけで実現するほど安易な

ものではないのです。いくら子どもによる探究だと言っても、何人もの思考から深まりを生み出すことは容易なことではなく、そこに子どもの探究を促進し方向づける教師のはたらきが不可欠なのです。

しかし、その教師のはたらきは、長く一斉授業で培ってきた「教える指導法」とはかなり異なるものです。何をどう教えるかというプランを立て、それを実行する指導法ではなく、子どもの考えや状況をとらえ、その子どもの事実に対して手を打つはたらきだからです。その手を適切なきに、適切な内容で、適切なモノやことばで、子どもの意欲を高めるように打てるかどうか、それが、協同的に探究する学び実現の鍵を握っていると言っていいでしょう。

その手を打つ決め手になるのが、教師の「みえる」感性です。どの子どもがどのように考えているか、どこで困っているか、子どもの対話の中にどういう学びが生まれつつあるか、その考えや困り感やつながりにどういう学びの可能性があるか、子どもの考えはテキストや課題の内容とどうつながり、そこにどういう価値があるのか、こういう状況の子どもにどう仕掛けたらどういう展開になるのか、そういった諸々のことが「みえる」ことが教師に求められるのです。しかも教師は、そのみえ方を授業という瞬間的な場において即興的に発揮しなければなりません。それはものすごく難しいことです。そういう意味で、わたしは、「みえる」「力」ではなく「感性」と言い表したのです。どちらかと言うとある種「勘」のようなものだと言えるからです。

しかし、この「勘」のような感性が、子どもの学びの深まりを左右するとすれば、教師はそこから逃げることはできません。どれだけ難しいことであっても、教師であるからには身につける努力を怠ってはなりません。もちろん、そこにこうすれば身につくというマニュアルはありません。必要なのは、先人の事実学びながら、志を同じくする人たちと支え合いながら、ひたすら自分の事実を振り返る実践を持続することです。長い道のりになるかもしれません。けれども、本物ほど簡単には身につかないものだとして自分で自分を論し、どこまでも取り組んでいってもらいたいと思います。わたしは、教師たちのそういう努力をどこまでも応援したいと思っています。その応援の一つとして、最近見た授業に存在した「みえる」ということについて述べてみようと思います。

2 子どもの考えの大切さが「みえる」

教師に教えられる学習ではなく、子どもが探究する学びでは、何よりも、課題なりテキストなりに子どもが向き合う場と時間が大切です。そのとき、それはどういう課題なのかどういふテキストなのか、どこがわからないか、どこに難しさを感じるか、たぶんこれはこういうことなのじゃないかなどと子どもは考えるでしょう。そして、ペアの相手やグループの仲間との対話を通じて、はっきりしていなかったことが少しわかってきたり、考える方向は定まってきたりするでしょう。課題探究の鍵になるような重要な気づきが生まれたり、教師の予測を超える魅力的な考えが生まれたりすることもあります。もちろん、質の高い課題の場合だと、この段階ではまだ混とんとしているということもあるでしょう。教師は、その子どもの状況に、この時間の「学び」の大元があるということをしつかりと認識しなければなりません。そのため、この場と時間における「みる」という教師のはたらきがとても大切になります。

小学校5年生の国語「注文の多い料理店」(宮沢賢治)の授業をDVDで検討したときのことで、授業で扱われていたのは、二人のわかいしんしが狩りのため山おくに迷い込むという物語の最初の場

面でした。

授業が始まって間もなく、教師から「自分の発見を話したり隣の人の発見を聴いたりしてみてください」という指示が出て、子どもたちはペアになって互いの考えを聴き合いました。児童数29名の学級ですからペアは14です。そのペア一つひとつでどういうことが交わされているかはわからないのですが、配布された資料に記載されている逐語録に二つのペアにおける対話が記されていました。

④ みちお 「ぴかぴか」しているのは、まだ使ってないのかなって思った。

さゆり ……。

みちお (さゆりが書き込みに書いていることを見て、自分も「やってみたいもんだなあ」に線を引いて) まだ、やったことがないから、ぴかぴかして、「やってみたい」というのも、初めてでわからないからやってみたいんだと思った。

⑤ まさお 白くまってどんなの？

みちほ でかいんじゃない？…二人のしんしは「どっちへ行けば」で道に迷っている。

「やってみたい」だから、まだやったことがないんじゃないかなあ。

さらに、ペアの後、最初に指名を受けた子どもが次のように山奥の深さについて述べました。

⑥ かずゆき ○ページの後ろから○行目の『それはだいぶ山おくでした』っていうのが、ただの山おくではなくて『だいぶ』ってことだから、どっちに行けばいいんか見当もつかなくなっちゃったんだと思います。

この後、何人もの子どもがこの発言を受け、そこがどれほどの山奥かについて語りました。つまり、いくつものペアにおいて「山おく」のことも話題になっていたのです。

二人のしんしにとって狩りは初めてのことらしい、そして、二人が迷い込んだ所は大変な山おくである、どうやらこの場面を読んだ子どもたちが気づいたのは、大きく言えばその二つだったらしいのです。まず、教師はそういう子どもの状況に気づかなければなりません。それには、一人ひとりが語ることをテキストとつなげながら、それらの考えのつながりを考えながら聴きとらなければなりません。もしそれが、その瞬間では取るに足らない気づきだと感じられたとしても、その小さな気づきがその時間の学びの幕を切って落とすきっかけになるかもしれないと言い聞かせてよく聴くよう努めなければなりません。

もちろん、子どもの出してきたことがそれぞれどういうものなのかがわかればよいということではありません。大切なのは、この子どもの気づきからどういう読みが可能になるのか、それとも可能にならないのかといった判断です。「読むのは子ども」であり、読みの深まりは子どもの学び合いによって生み出すのが理想なのだけれど、その子どもの学び合いを促進するうえで、教師のこの判断が大きくものを言うのです。

実は、この授業における子どもの気づきは、この物語を読むうえで、決定的に大切なことだったとわたしは考えます。二つの気づきを別々に考えているうちは、その重要性は浮上してこないでしょう。しかし、その二つをかかわらせてみると、途端に大切なことが浮かび上がります。初めての狩猟なのに、専門の鉄砲うちもどこかへ行ってしまうほどの、白くまも死んでしまうほどの山奥に入り込んで

いる、しかも二人のいでたちはとても場違いなもの、そういう諸々が具体性を帯びて見えてきます。

「早くタンタアーンとやってみたいものだ」「ずいぶん痛快だろう」と勇み立っていた二人が、山ねこに食べられそうになるという恐怖を体験し、「いっぺん紙くずのようになった顔だけは、東京に帰っても、お湯に入っても、もう元のおりになおりませんでした」となる、そういう物語自体をどう感じ取るかは読者である子どもそれぞれの味わいに委ねなければなりません、そうなるそもそもの状況として、とても獵をするとは思えないような格好をした東京から来た二人がどのようにしてこういう恐怖の体験をする山奥にまで入り込んだのか、それを読んでおかなければこの物語を味わうことはできません。そういう意味でこのことはとても重要なものだったと言えるのではないのでしょうか。

それを子どもはいきなり出してきたのです。もちろん子どもはそれがどれほど大切なことなのかまでは気づいていません。しかし、教師にはそのことの重要性がみえるはずで、みえれば、その大切なことを出してきた子どもの嗅覚に感動し、その気づきに光を当て、子どもたちを作品の世界に引き込むことができるにちがいありません。決して、聞き流してしまったり、単なる疑問解決で終わらせてしまったりすることはないでしょう。

この二つのことを頭に置いて文章を読むように仕向けるのもいいでしょう。テキストへの戻しになるからです。その際、「獵をしようとしている二人」と「山おく」という二つの状況をかかわらせて読むような促しをすることです。

テキストへの戻しは、めいめいが一人で読むのもよいのですが、だれかの音読を教室中の子どもがその一点に集中するように聴くということも大切です。一人だけでは気づかない学びができるからです。そうすれば、「ことばとの出あい」を通して、山奥の状況と紳士のいでたち、言動がつながってくるでしょう。ひょっとしたら、若いしんしの軽薄さを感じる子どもがいるかもしれません。滑稽さを感じる子どもがいるかもしれません。その滑稽さ、それはある意味風刺でさえありますが、それがこれから読む賢治の文章のあちこちに仕掛けられていることを感じる子どもが出てくるかもしれません。子どもにはさまざまな可能性があります。その子どもの可能性をひらくことができるかどうか、それは、授業始まりのペアで生まれた子どものあの小さな気づきの重要性を感じ取ることができるかどうかにかかっているのです。「みえる」か「みえない」かにはそれほど大きなちがいがあるのです。

それには、授業うんぬんの前に、教師が本当にこの物語を味わっていなければならないでしょう。宮沢賢治の作品をいくつも読んで、それが楽しいと思っていなければならないでしょう。そのうえで、自分が感じていた「読む楽しさ」を、子どもたちとともに読むことでさらに深めたいと思っていれば、子どもの考えの機微が、そのことの重要性が、きっと耳に届き心に響いてくるはずです。大切なのは、どう授業するかという方法ではなく、子どもとともに、子どもの読みに学びながら、教師もその物語を味わうということなのです。

3 子どものわからなさが「みえる」

学びの深まりにとって、探究型のグループ学習が重要だということは前述しました。すべての子どもの探究を実現するためには、協同的に学ぶグループにする、それは必須条件です。一人では学びを持続することのできない子どもがいるにちがいないし、他者と考え合うことで探究の深まりが生まれるからです。

しかし、その探究も、教師がどういう「課題」を示すかによって大きく異なります。子どもが夢中

になって取り組むことのできる課題，それは，すぐに解けるようなレベルの低いものではなく，難しさを感じるけれど解きたくなるようなレベルのものです。佐藤学先生はそういう課題を「ジャンプの課題」と名づけておられます。

「ジャンプの課題」に取り組むためには，聴き合うかわりが存在し，わからなさを出したり受けとめたりできるグループになっていなければなりません。そうでないと，探究ができないばかりか，すべての子どもの学びにもならないからです。

N中学校は「学びの共同体」の学校づくりを始めて数年が経過した学校です。その学校の1年の数学の授業を見ました。単元は「一次方程式」，デザインシートに書かれた目標には「係数に小数がある一次方程式を解く手順を理解し，解くことができる」と記されていました。

	1列	2列	3列
1行	0.1	0.2	0.3
2行	0.2	0.4	0.6
3行	0.3	0.6	0.9

教師は右のような表を板書し，「図のように，小数を規則正しく並べたとき，2列目と3列目の数の和が9になるのは何行目ですか」という課題を示しました。

課題提示において「一次方程式」という言葉を使っていないことから，かなりの子どもがこの表の下部に4行，5行…と続けて記入して2列目と3列目の数の和が9になる行を探すというやり方をしていました。授業時間が半分過ぎてからでした，ようやく一人の生徒が一次方程式による解き方である「 $0.5X=9$ 」を出してきました。教師は，この式にどういう意味があるのかペアで確かめるように指示し，そのうえでどう解けばよいのかと尋ねました。すると，一人の生徒が黒板に次のように書いたのです。

$$「0.5X \times 2 = 9 \times 2 \quad X = 18」$$

この子どもが左右両辺に2を掛けたのは，「0.5」という小数を整数に変えるためだと思われました。しかし，その直後，この一次方程式をどう解くかより前に，そもそも「 $0.5X=9$ 」という一次方程式そのものをわかっていない子どもがいたことが明らかになったのです。

「学びの共同体」の学校ならどこでもそうしているように，この学校でもわからないことがあればそれを出すように仕向けていました。そういうこともあり一人の生徒が次のような質問をしてきたのです。

「 $0.5X \times 2 = 9 \times 2$ ってあるじゃないですか。どうして，0.5から急に9に変わるんですか」

この子どもは，左辺と右辺がイコールで結ばれているけれど，左辺の数字は「0.5」，右辺の数字は「9」，「 $\times 2$ 」がついているけどそれは左辺も右辺も同じこと，それなら，「0.5」と「9」がどうしてイコールで結ばれるのか，それがわからないと言ったのです。こういうとき，教師は，どうしてそんなことがわからないのかと思うのではなく，そうか，この子どもはそこで詰まっているのかと受け取り，その詰まりを打開するにはどうすればよいのかと考えなければなりません。

この子どもは，左右両辺にある数字だけ見えていて未知数「X」の存在が意識から消えているのではないのでしょうか。ということは，これまでに学習していた方程式の基本的な意味を十分には理解できていなかったということなのかもしれません。

この教師が提示した課題は，「応用問題を設定することで質の高い学びを…」とデザインシートに書かれているように，「ジャンプの学び」を意識したものだったと思われれます。しかし，子どもの中に，すでに学んでいたはずの「X」を使う方程式の理解が十分ではない子どもがいたのです。しかも，

授業の中盤過ぎまで方程式による解き方が子どもから出てこなかったことからすると、それは質問をしてきたこの子どもだけではなかった可能性があります。

いま各地の学校で取り組まれている「ジャンプの学び」においては、授業の前半で教科書レベルの「共有の課題」に取り組み、そこで学んだことをもとにさらに高いレベルの「ジャンプの課題」に挑むことが増えてきています。その際、陥りやすいのは「共有の課題」で十分理解させないと「ジャンプの課題」に挑むことはできないという考え方です。この授業の場合も、後半になってこういう質問が出るということはそれまでの理解が不十分だったからで、基礎的な学習の折にもっと丁寧な指導をしておくべきだったと考えてしまうかもしれません。けれどもそうではないのです。「ジャンプの学び」として行われている多くの事例を検討すると、「共有の課題」にこだわった授業よりも、「ジャンプの課題」にたっぷり時間をとった授業のほうが成功しているからです。

大切なのは、方程式についての基礎的な学習のときではなくやや難しめの課題に挑むこの段階になって質問してきたのはなぜかということです。こういうときわたしたちは子どもの身になって考えてみなければなりません。そうすればきっとわかります、この子どもの、仲間たちと同じようにこの問題を征服したかったという思いが。その思いが、わからないことを「わからない」と尋ねる自らのことばを引き出したのです。

「ジャンプの課題」に取り組む授業においては、学力の差を超えてどの子どもも夢中になると言われますし、わたしもそういう子どものすがたに何度も出あってきました。そのとき、この子どものように「共有」レベルの理解が不足している子どももいたにちがいません。その子どもたちも、きっと、わからないことを仲間に尋ねても難度の高い課題を征服しようとしていたのです。だから、その教室では、学力の差を超えてすべての子どもが夢中に取り組んでいたのです。今回のこの授業における出来事は、まさにそういう子どもの典型だったのではないのでしょうか。

教師がそう受けとめることができたら、子どもが尋ねてきた左右両辺の数字の異なりを「なるほど、本当にそうだ」と共感的に受けとめ、右辺にはない「X」が左辺にはついていることだけを指摘して、「この式はどのように成り立っているのだろう。グループになって、だれもが納得できる説明を考えよう」とでも投げかけてはどうだったでしょうか。

もしかすると、グループにするといったまどろっこしいことをしないで教師が説明すればよいのではないかと思う人がいるかもしれません。けれども、こういうときの教師による一方的な説明ほど子どもに響かないものはないのです。同じところで詰まっている子どもがほかにもいる可能性が高いことを考えると教師の説明ですませるのではなく、すべての子どもがグループになって学び合ったほうがよいのです。そうすれば、わからなさを抱えている子どもに対応できるだけでなく、すでにわかったと思っていた子どもも学び直しをし、方程式に対する理解をそれぞれに深めることになるのです。

それにしても、教師は、突然姿を現した子どもの疑問がどういうものなのか、そこにはどういう対応が必要なのか、その対応をすることによってその後のどういう学びが可能になるのか、そういった諸々が「みえ」なければなりません。瞬間的にそれが「みえない」と、すべての子どもの学びを保障することはできないのです。

3 予想を超える子どもの考えが「みえる」

小学校一年生の国語の教科書に「けんかした山」というお話が掲載されています。いつも背比べを

してはけんかばかりしている二つの高い山のお話です。けんかはどんどんエスカレートし、とうとう両方の山が火を噴き山は火につつまれます。しかし、普段からけんかを止めようとしていたお日さまが黒雲を呼び、黒雲がどんどん雨を降らせます。その結果、火の消えた山が「しょんぼりと かおを みあわせました。」ということになるのです。その後、何年も何年もたって、山は緑に包まれるというあらすじです。

このお話を読む授業を参観しました。その授業で、わたしの予測を超える子どもの考えに出あったのです。

それは、黒雲が雨を降らせた場面で、「どんな雨？」と雨について尋ねたときでした。テキストには「くろい くもが、わっさ わっさと あつまって、どんどん 雨を ふらせました。」となっていることもあり、授業者はすごい雨の降り方だったということを読ませたかったにちがいありません。そうしておいて、その雨の降り方によって火が消えた二つの山の気持ちにつなげようとしたのだと思われる。

わたしが魅了された子どもの考えは、いきなり唐突に出ました。

教師の発問に対して、何人もの子どもの手があがっていました。授業者が一人の子どもを指名しました。やおら立ち上がったその子どもは、たった一言、次のように言ったのです。

「やさしい雨」

一瞬、教室がしんとしたように感じられました。子どもたちはすごい雨の降り方を想像していたのでしょう。それに対してこの子どもの答えはまるで異なるものだった、それがこの一瞬の戸惑い感を教室にもたらしたにちがいありません。しかし、教師はその考えを否定することはしませんでした。でもその考えにどう対処してよいかわからないようです。そんな教師を助けるかのように、別の子どもが「大雨」という答えを出しました。一瞬、多くの子どもの顔に共感の表情が流れたように見えました。

けれども、「やさしい」と答えた子どもは黙っていません。矢継ぎ早にこうつぶやきます。

「ちょっとやさしい雨」

「やさしいから来てくれた」

そこまで聴いたわたしははっとしました。この子どもの言おうとしていることがみえたからです。それは、方向違いどころか、まったくまっとうな、それどころかこのお話の味わいを濃縮したような考えだと思いました。この子どもの考えをつぶしてはならない、それどころか、その考えを受け取れないでいる他の子どもたちに伝え、そのことにより学びを深められたらどんなによいだろうと思いました。

そのわたしの願いがかないます。

授業をしていた教師がこの子どもの発言をどう受け止めていたのかわたしにはわかりません。ただ、授業後、「最初は何を言っているのかわからなかった」と述懐しておられたことからすると、この子どもの言おうとしていることをはっきりとらえられてはいなかったのではないのでしょうか。

そういう状況で、ほとんどの子どもがこの雨を「大雨」だと考えていました。そのうえ、そういう周りの空気を感じたのか、「やさしい」と発言した当の子どもも、ここに来て「文からは大雨だとわかる」と答えてきたのです。こうして、わたしが感じ取った「やさしい雨」に込められたものが明らかにならないまま、大雨だということで終息しそうな状況になりました。それはなんとも残念なことだと思われました。

そのときです、あの子どもが「文からは大雨だとわかる」と言ったにもかかわらず、「でも……」と言いながら手をあげ発言を求めてきたのです。素晴らしかったのは、授業者がその子の気持ちを受けとめ考えを聴こうとしたことです。立ち上がったこの子どもが言ったのは次のようなことでした。「この雨は、いい雨。山の火を止めてもらったから……」

その瞬間、この子がずっとわかってほしかったことが教師にも学級の他の子どもにも伝わったように思われました。この子は、降り方は大雨だとわかっている、だけど、「どんな雨か」と尋ねられたら、それは「いい雨」「やさしい雨」だ、それは、火を噴いていた二つの山の火を消すことになったからだ、そう考えていたのです。いえ、まだことばにはできないでいるけれど、それは単に火を消してくれただけでなく、二つの山のけんかを止め、山の動物たちの暮らしを守るようになった、だから「とってもやさしい雨なのだ」と感じていたのかもしれない。そう考えると、この子どもの感じた雨は、「大雨」という単なる降り方ではなく、このお話のなかにおける「雨」の存在意味のようなものを総合的にとらえたものだということが出来ます。そうわかったとき、授業を見ていたわたしは「すごい！」と思いました。

それにしても、このときの授業者は実により対応をしました。前述したように、この子どもがどういうことを言いたかったのか、その考えにどういう意味があったのか、教師にはそれが明確ではなかったように思えます。それでも、この子どもの言おうとする思いを断ち切ることなく発言させ、終わりまで聴いたのです。その結果、この子どもの言いたかったことを受けとめることができたのです。

もちろんもっと早く子どもの考えがみえるとよいに決まっています。その考えによって生まれる学びのゆくえがみえたらどんなによいかとも思います。教師がみえることによって、学級の子どもたちもその考えから学ぶことができるからです。けれども、予測を超えて登場する子どもの考えが「みえる」ということはことばほど簡単なことではないのです。もちろん、咄嗟に気づけるようになりたいと願って全感覚を研ぎ澄ませて子どものことばに耳を傾けなければなりません。それでも、受けとめられないことはいくらかもあるのです。

そんなとき、この授業の教師のように、たとえ最初はその子の言いたいことがわからなくても、子どものことばに耳を澄ますことが大切なのです。その子が一生懸命訴えているその気持ちを受けとめて、その子の考えに寄り添い、時間を割き、何かがみえてくるのを待てば、こんな素敵ながみえてくるのです。もちろん、どんな子どものどんな考えもそうするほうがよいとは言えません。そのような考え方をするとどんどん学びから外れていくということもあります。そういう場合は、時間をかけないで早く方向をかえたほうがよいのです。そのとき出てきた子どもの考えがそのどちらの場合なのか、教師はその判断をしなければなりません。難しいことですが、その直感的判断を可能にするのも教師のみえ方だと言えます。

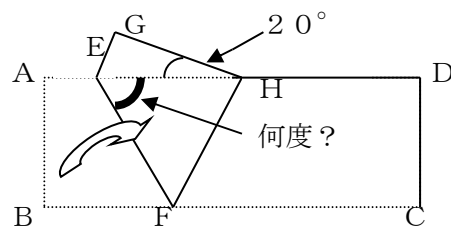
なにはともあれ「予想を超える子どもの考えがみえる」、それは授業の魅力を高め、子どもの学びを深めるために欠かせないことなのです。教師として時間をかけて磨いていきたいものです。

4 学びの「ゆくえ」がみえる、「可能性」がみえる

子どもの事実が「みえる」ということは、まず学びの「いま」がみえないといけません。今、起きていることがどういうことなのかみえなければ何も始まりません。しかし、「いま」がみえただけでもだめなのです。その「いま」は、その先の学びで生きてこそ意味があるわけですから、わたした

ち教師には学びの「ゆくえ」がみえなければなりません。それは、「いま」の状況から生まれるものの「可能性」がみえるということだとも言えます。

小学4年の算数の授業でのことでした。教師が提示した「ジャンプの課題」は、長方形ABCDを右図のように線EFで折り返したときできる角DEFは何度になるか、ただし角GHEは 20° ，というものでした。



説明が遅くなりましたが、この授業は「垂直と平行」を学習する単元のものなのです。そう考えると、この課題は4年生にとってはかなり難度の高いものと言えます。にもかかわらず、課題が提示されてグループになると、どの子どもも夢中になって取り組み始めました。

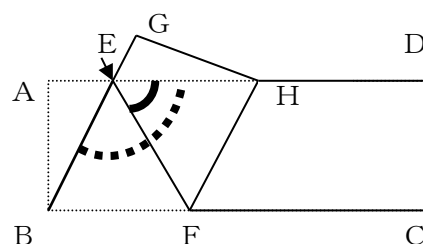
子どもたちのグループ学習が10分を超えました。まだ、どのグループにおいても正解に行き着いていないようです。それどころか、多くのグループで糸口が見つからず困っているようです。もちろん子どもたちの意欲に翳りは見られません。しかし、いつまでもこのままでは子どもたちの意欲も萎みかねません。

そう感じたそのときでした。授業者のN先生が、一旦グループの学びをやめさせ、一人の子どもを指名し、その子にどこまで考えて、どこで留まってしまっているのかを説明するように促したのです。その子どもは、クラス全員注視のなか、黒板に貼られた図をもとに次のように説明したのです。

「ここ（角GHE）が 20° で、ここ（角GHF）は長方形の角だったから直角で 90° 。だから、 $90^\circ - 20^\circ$ をすると、ここ（角EHF）が 70° だとわかりました。そこからがわかりません」

その様子を見ていたわたしは、N先生は、どういう意図でこの子どもにわからなさを説明させたのだろうと思いました。そこに、必ず、N先生の「読み」があるはずだと思ったからです。一つ気づいたことは、同じようなところで留まっている子どもが何人もいたからではないかということでした。そうだとしたら、この子どものわからなさは学級全員で共有できます。もう一つ考えたのは、 70° を出すことが、問題探究の「足場」になるという「読み」があったのではということでした。どうやらわたしのこの予想は、ともに当たっていたようです。

70° という気づきを受けたもう一つの子どもが、直線GEをまっすぐ延長する補助線を引き、破線の角度（角BEH）が 110° だと説明したからです。ここではそうなる説明は省くとして、大切なのは、その 110° の中に、求めなければならない角FEHが含まれているということです。ですから 110° まで行き着くことに大きな意味があるのです。つまり、その 110° は 70° を意識することにより気づくことができたのであり、それがこれから後の探究の「足場」になったというわけなのです。



実際、N先生は、子どもから 110° が出るとすぐグループの学びに戻しました。こうして子どもたちは、最初のグループ学習よりも長い13分近い時間、探究を続けたのであり、その際、どのグループでも 110° を意識して考え合っていたのです。

この授業におけるN先生のことば数が極めて少なかった、それは授業を参観したすべての教師が感じたことだったと思います。それは先生が多くを語らなくても、子どもが自分たちで探究した授業だったということを表しています。けれども、こうして振り返ってみると、N先生はとても重要なはた

らきをしています。ことば数は少ないけれど、子どもの探究を支え、方向づける、とても重要なはたらきができる、それは、N先生が「みえている」からです。子どもの「いま」がみえ、学びの「ゆくえ」がみえ、学びの「可能性」までもみようとしているからです。

5 「みえる」感性を目指して

前号で述べた文学の授業における教師のはたらきも同じことだと言えます。「お手紙」の授業で、「がまくんはまだ『しんゆう』じゃないと思ってた」という子どもの気づきに立ち止まり、その読みが生まれてきた状況が読み取れるのも、「ごんぎつね」で、他の子どもたちが、ごんの行為を「つぐないだ」と言う中でたった一人「食べ物をあげようと思った」と述べた子どもの真意に存在する読みのゆくえに気づけるのも、教師が「みえる」ことによって可能になるのです。

そういう意味で、すべての子どもの学びを保障するためにも、探究型の学びで深まりをつくり出すためにも、教師が「みえる」ということはとても大切なことです。そのことに異論を唱える人はまずいないだろうと思います。ただ、大切さがわかればわかるほどどのようにして「みえる教師になれるのか」という質問をしたくなるでしょう。そういう質問に対してわたしがいつも言うのは、「マニュアルはありません。その願いを抱いて実践をし、その実践を絶えず振り返ることです。その経験を積むことで、じわじわと自分の中で育てていくしかないのです」ということです。

ただ、その経験とは、単に実践を繰り返すのではなく、こういうことに取り組んでみようとか、このことだけはしないようにやってみようとかいう意図的なものでなければならないでしょう。中でも、魅力あるテキスト、質の高い課題を準備することを怠ってはなりません。教科書をそのまま教えるのではなく、題材を手づくりする教師にならなければなりません。「アクティブラーニング」が主体的な学びだとしたら、それを実現しなければならない教師は子ども以上に「アクティブ」にならないといけないでしょう。

そして、もう一つは、子どもがどう考えているのか、どこで困っているのかといった子どもの事実を知りたいと常に思うことです。それには、授業のテンポを落とし、テンションを下げ、ことば数を減らして、探るように子どもの表情に目を凝らしことばに耳を澄ませることです。饒舌さは教師の職業病のようなものですが、しっかり意識すれば克服することは難しくはありません。

最後に、子どもへの対応の在り方として大切なことを述べておこうと思います。それは、子ども一人ひとりへのケアの心づかいと、子どもの存在への信頼を忘れてはならないということです。わたしたちが携わる「教育」の仕事は、その「心づかい」と「信頼」によって成り立っています。精神論のようなことですが、それが単なる精神論で終わらず、日々子どもへの対応で具現化されている教師の下では、真摯に学ぶ子どもの態度と意欲が育ち、学びの夢中と深まりが実現しています。

マニュアルはありません。わたしたちがしなければいけないのは、学びを深める鍵は「みえる」ことだと自分に言い聞かせ、「みえる」自分を目指して取り組み続けることです。それがもっとも大切なことだという信念を持ち、子ども一人ひとりに心を傾けながら、具体的・意図的な取り組みを継続することです。

そういう地道な努力をした人にだけ「みえる」感性が微笑んでくれるのではないのでしょうか。