

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2015年2月21日

文責：JUN

わからなさから学びが生まれる学校

1 学校教育におけるわからなさ

学校教育は、わかるようにするため、できなかつたことができるようにするために行うものだとだれもが考えています。ですから、学校には、わかること、できることが何よりもよいことだという価値観が存在します。そこに大きな落とし穴があります。

わかること、できることがよいことだということは、わからないこと、できないことはよくないことだということになります。それは、ある意味、大きな間違いです。

もちろん、わかること、できることはよいことなのです。けれども、わからないこと、できないことは悪いことではないのです。それは、すべての学びはわからなさ、できなさから生まれるものだからです。人間が生み出してきた文化も科学も、最初はできないこと、わからないことだったのです。そのできなさ、わからなさに挑み、そこから現在の文化や科学がつくられたのです。ややスケールの大きなことにたとえてしまいましたが、そのような大きなスケールのことでなく、子どもたちの小さなわからなさ、できなさも、それらはすべて一人ひとりの子どもの可能性の出発点なのではないでしょうか。わからないから学ぶ意味があるのだし、わからないから成長するのです。

学校教育は、人をつくるために行うものです。単に、知識を増やし、技能を高めるということではなく、そうしたことも含めて「人」をつくるために行うものです。ですから、できないこと、わからないことに向き合い、挑むことがこよなく大切にされなければなりません。わからないからこそ、そのことに挑む意味があるのだし面白いのです。わからなさの発生は自らを高める絶好のチャンスなのです。そう考えて自分のわからなさ、友だちのわからなさに向き合い取り組むことによって、子どもたちは「人」として成長を遂げるのではないのでしょうか。

だとすると、子どもが自らの「わからなさ」を恥じ、「わからなさ」に向き合えない学校教育であってはならないのです。常に正解だけが話題になり、正解を出す子どもが優越感を抱く学校教育は間違っていると一言を言わざるを得ません。

その間違いを正すには、たやすく正解を出せる子どもが「できる子」、なかなか理解できない子どもは「できない子」という見方を改めなければなりません。「できないこと」「わからないこと」は宝物であり、その「できなさ」「わからなさ」に挑もうとする意欲は値打ちあるもの、そのように挑んでいる行為は尊重すべきものという考え方ができなければなりません。そして、他者の「わからなさ」に寄り添い支え、互いに学び合える仲間にならなければなりません。そのような教室で育つことで一人ひとりが「人」として豊かに育っていくでしょう。

とは言え、子どもたちは、できるようになりたい、わかるようになりたいといつも願っています。周りの友だちがみんなわかっているのに、自分がわからないという状態はつらいのです。ですから、わかること、できることはよいことという価値観から抜け出ることができず、つい劣等感を抱いてしまいます。その状態がそのまま放置されると、自らのわからなさを隠そうとする子ども、学ぶことを諦める子どもが生まれ、そうした子どもに学びが生まれなければ、その学級全体の学びが停滞します。学びは一人だけでは実現しないからです。他者とのかかわりによって豊かになるのが学びだからです。

そういう意味で、間違いやわからなさがよく見える授業は素晴らしいのです。さらに、その間違いやわからなさに、教師も子どもも向き合っ、そこから学びを生み出そうとしている授業は、すべての子どもの学びを保障する授業のあるべきすがたです。〇小学校の授業は、まさにそういう授業です。わたしが訪問するようになって4年目、どの学年においても、わからなさを大切にする学びの価値観が定着し、落ち着いてやわらかく学ぶ子どものすがたが見られるようになりました。それはまさに、「学ぶこと」「学び合うこと」をやり方ではなく理念としてつくり上げてきた結果だったと言えます。

次の事例は、取り組みの4年目が終わろうとする2月に行われた公開授業研究会における4年生の算数の授業の様子です。ここに、わからなさから学ぶ授業を目指すこの学校の実像があります。

2 わからなさにかかわり合うグループ

すべての子どもの学びを実現するためにグループによる協同的な学びが必要だということは、広く理解されるようになりました。けれども、そのグループが、わかっている子どもが滔々としゃべり、まだわからない子どもがことばを発せないようなものであってはなりません。間違いやわからなさでかかわり合うグループでなければなりません。

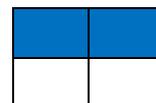
T先生の授業は「分数」の学習で、これまでに学んできた「 $1/3$ 」などの真分数に対する理解をもとに「 $4/3$ 」というような仮分数の理解を深めることを目的にしたものでした。授業が始まってすぐT先生が出した問題は「 $1/4$ に色をつけましょう」でした。その後、「 $2/4$ 」「 $3/4$ 」「 $4/4$ 」と色をつけていき、そこから仮分数に導こうという意図だと思われました。

この段階からT先生は、机の並べ方をグループにするよう指示しました。もし、「1」に満たない真分数のことが理解できない子ども、そして「 $4/4$ 」が「1」と同じだということがわからない子どもがいたら、仮分数の指導ができないわけで、この基本的なことを子どもの学び合いで確かにさせようと思われたのでしょう。

わたしの目の前のグループの一人の子ども、仮にたけしと名づけることにしましょう、そのたけしが自信なさそうにしていました。他の3人のしていることをそっと見ています。やがてたけしは、用紙に描かれている四角形を右下図のように4分割し、その2区画に色をつけたのです。これでは「 $1/4$ 」ではありません。

そのとき、隣に座っているみちが、自分の作業を止め、何気なくたけしのしていることに目をやりました。みちは、自分のからだをたけしの方に少し寄せ、とんとんと肩をたたきました。そして、こう言ったのです。

「これ、二つとも $1/4$ になるから違うよ」

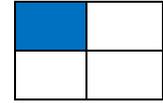


たけしが塗りつぶしたのは2コマです。その2コマの一つひとつが「 $1/4$ 」だから二つも塗っちゃだめだと言ったのです。すると、たけしの斜め前に座っているのりあきが、さらにこう説明します。

「 $1/4$ は4つ分の一つやから……それなら $2/4$ になるよ」

のりあきは、「 $1/4$ 」は4つに分けたうちのひとつだと説明しました。それは、たけしがそのことがわかっていないのではないかと考えたからにちがいありません。そして、さらに、2コマ塗ったら「 $2/4$ 」になってしまうと説明しました。

二人のことばを神妙な顔で聞いていたたけしは、やがて消しゴムで1コマだけ塗っていた色を消しました。さあ、これでたけしは理解できたのでしょうか。それは、この後の「 $2/4$ 」「 $3/4$ 」「 $4/4$ 」でどのように塗るかを見ればわかります。わたしは、じっとたけしのすることを見つめました。



T先生から「 $2/4$ を塗りなさい」という指示が出ました。たけしの手が動きません。他の3人の様子をうかがっています。やがて、隣のみちに、自分から話しかけました。

「 $2/4$ って、どういうことなん？」

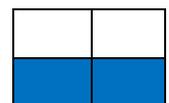
素晴らしい！…わたしは、心の中でそうつぶやきました。わからないとき、わからなくなった子どものほうから「教えて」というSOSを出せるのが「学び合い」の基本だからです。わかっている子どもが一方向的に教えるのは「教え合い」です。わからない子どものほうから尋ね、その尋ねてきた状況に応じてかかわるのが「学び合い」です。そうでなければ、わからないでいた子どもの学びは深まりません。しかし、わからないで困っている子どものほうからSOSを出すということは、簡単なことではありません。わからないのは恥ずかしいことという思いがあるからです。たけしが自分から尋ねることができたところに、〇小学校教育の浸透が感じられます。

たけしの質問に即座にみちが応えます。

「(たけしがさっき塗りつぶした1コマを指で差しながら) これ、さっきやったやん。これが2枚」
斜め前ののりあきも身を乗り出すようにしてことばを続けます。

「(4つの区切りを指で指し示しながら) 区切ってあるんが4つあるやん。それが二つ」

ふたりの説明を聞いたたけしは、「ああそうか」という感じで右のように色を塗り



ました。

T先生の問題が「 $3/4$ 」になりました。さあ、たけしはどうするでしょうか。

すると、うれしいことに、今度は他の3人に目をやることもなく、すぐ色塗りを始めました。四角形をまず四つに区切りました。そして、上の2コマに色をつけました。そのまま手を休めました。わたしはどきどきしながら見つめました。やがておもむろに、左下のもう1コマに色をつけました。できました。彼は一人で「 $3/4$ 」が塗れたのです。



もちろん、最後にT先生が出した「 $4/4$ 」も、だれにも相談することもなく、塗ることができました。ただ、「 $3/4$ 」のときと同じように、彼は、考え考え、ゆっくりと塗っていくので、それを見ているわたしは、大丈夫なのかなと不安になるのですが、彼はまったくマイペースでいてねいに塗りつぶしました。

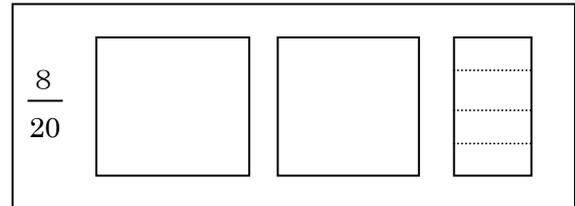
この様子から、たけしは、分母の4は一つを分割する数だということ、分子は、分割したのがいくつなのかを表しているということには気づいたようだと思います。ここから仮分数の学びに入りますが、分子の数が分母の数より大きくなるということを彼はどう考えるのだろうか、わたしの関

心は深くなるのでした。

3 わからない仲間への対応に懸命になる子ども

いよいよT先生の問題が仮分数になりました。先生は、四角いピザが2枚と半分あるのだけれど、それは「 $20/8$ 」と同じかどうかという問いを出したのです。さっきの問題より格段に難しくなったのですから、ここも当然グループになって学び合うことにしました。わたしは、さっきのグループのたけしの様子に注目しました。すると、彼は、

「ここ（半分のピザ）、4つになつとるから……」
と言って、半分に切られているほうを指し示し、
「 $16 + 4$ で20になるから……」
と独り言を言ったのです。

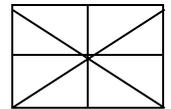


ああ、少なくともたけしは、分母より大きい分子をきちんと数えられている、しかも、1枚の区切りではなく、2枚目、3枚目にまでわたる数が数えられている、そう思いました。

そこで、彼のその後も気になったのですが、もう一つ別のグループの様子が見たくて、そのグループのほうに近づきました。座席表に「理解するのに時間がかかる。発言はなく、わからないことも言いだしにくい」と記されているすみれという子どもがいたからです。

案の定、すみれは何も書かないで黙っています。そんなすみれの前に座っているりょういちが、こう考えるのだと説明を始めました。

「 $20/8$ だから、四角いピザ1枚を8等分すると考え（右図のように鉛筆で区切り）、8等分が2枚だから16になる。あとの4は、8等分のピザの半分やから、8を2で割ったら4になるから……」



りょういちの説明は理にかなっていません。けれども、すみれの表情はさえません。そのすみれの横に座っているまさやは、りょういちの一言一言に納得したようなことばを返しています。りょういちの説明が終わると、今度はまさやが自分の理解に基づいて語ります。

「四角ピザ1枚を8等分と考えたとき、8等分が2枚だから16になる。あとの4は、8等分のピザの半分やから、……」

けれども、まだすみれには理解できないようです。両手を両頬に当てて、顔をおおうようにして、困惑した表情を見せています。そんなすみれに対して、りょういちとまさやがことばをつぎます。

「 $20/8$ やから、まだ4が足りやんやん。8等分の半分は4やから、16にあと4と合わせると、20……わかった？」

すみれの顔つきは変わりません。

「わからん？」

すみれが「うん」とうなずきます。そんなすみれを見て、まさやが言います。

「おればっかり言っても飽きてくるやん」

そんなまさやのことばを受けて、もう一度りょういちが語ります。

「これ（1枚のピザ）を8キレにして、（2枚合わせて）16になって。あと4個足りやんから、半分に切ってそれを4キレに切って、20にした」

けれども、すみれは首をひねっています。まさやがすみれに尋ねます。

「意味、わからん？ ……何、わからんの？」

すみれが小さな声で答えます、「意味」と。

「意味わからんの。…（困ったように）どうする？」

りょういちが言います。

「どこまでわからんの？ ……20/8やから……」

りょういちはまだ一度さっきの説明を繰り返そうとします。そして、そつとつぶやきます。

「（同じように、ぼくの考えを）言ったっていいのかなあ？」

と。

こんな一部始終を見ていたわたしは、この子たちがいじらしくなりました。どう答えてよいのか戸惑い、何も言えないでいるすみれがいとおいしい、そんなすみれに何度も向き合い、どう説明してよいのかわからなくなっているりょういちとまさやの態度が心を打ちます。○小学校の教育は、こういう子どもを生み出しているのです。

ひょっとすると、すみれは、1より小さい量を表す分数というものの考え方が理解できていないのではないのでしょうか。考えてみれば、ピザ1枚も、4つや8つに切った1切れもどちらも1枚だと思っているのかもしれない。基準になる「1」という考え方は、子どもにとって大人が考えるほどやさしいことではないのです。もしそうだとしたら、りょういちやまさやが説明していることの前に、そのところがネックになっているのですから、二人の説明が頭に入るわけがありません。ここまで来ると、もう子どもだけではこの壁を超えることは難しいように思われます。その壁に向かって、何度も何度も説明する子ども、そのことばに耳を傾けるすみれの様子は、健気さといじらしさのほかたとえようがないほどでした。

わからなさは学びの出発点です。わからなさはだれにも生まれることです。学びは、そのわからなさに真摯に向き合うことによって生まれ深まります。そういう意味から、まずは、わからなさが見える授業にしなければなりません。間違っても、「わかった人？」と尋ね、正解だけを発表させる授業にしてはなりません。

わからないという状況が知られてしまうということは、子どもにとってうれしいことではありません。正解ばかり表舞台に立つ授業ではなおさらです。そのうれしくないことも、みんなの前に出せるようになるには、その教室に「安心感」がなければなりません。どんなわからなさも間違いも出せる安心感です。そんな教室は、間違いを宝物と考え、間違いやわからなさから学びを生み出そうとする教師によってつくられます。どんな間違いも見下さず、どんなわからなさも尊重し、どこまでも寄り添い合おうとする子ども相互のつながりによって生まれます。○小学校は、4年間かけてそういう学校をつくってきたのです。

もちろん、間違いやわからなさが見えるようになれば、そこから学びが生まれるような授業をしなければなりません。○小学校のこれからは、ここまで心開いて学ぼうとする子どもたちの学びを深める授業づくりへの道を歩み続けるということになります。そうしてきっと、「わからなさから学びが生まれる学校」のすがたが明確になっていくのでしょうか。

作文の授業に取り組みませんか

書くことは読むことと同じくらい大切なことです。けれども、書くこと、つまり作文の授業への取り組みは文学を読む授業に比べて弱いのではないのでしょうか。それは子どもの発達にとって決してよいことではありません。来年度は書くことつまり作文の授業への取り組みを強めませんか。そのためのポイントを掲げます。

1. 書く意欲を持たせる

書くということは面倒なことです。その面倒なことに向き合うには書く意欲が必要です。意欲は、「何を書くか」(題材)、「なぜ書くか」(必要感)、「だれに読んでもらうか」(相手意識)の三つから生まれます。書くことには「自らを知る」という良さがあるのですが、それはある程度書いてみて姿を現すことで、初めからそれで子どもを意欲的にすることは難しいでしょう。教科書を見ると、何かを報告する文章だの観察して綴る文章だの物語文だの、さまざまな種類の文章を書かせるようになっていきます。教科書をなぞるようにその一つひとつを書かせているのでは子どもの文章力はつきません。まずは、上記の三つを子どもの身になって考え、子どもに示すことです。書きたいことを、目的を有して、読み手に届ける思いを胸に鉛筆を握ったとき、子どもたちの書く文章は生き生きします。意欲をもたせることを忘れてはなりません。

2. 書き描く力を基本に

書く基本はものごとをことばで写し取る「書き描き」です。美術で言えばデッサンです。文章力は「書き描き」をどれだけやったかで決まります。そのうえで、ことばや文をつなぎ組み立てる「構成」や、決められた分量で書く「要約」などを経験させます。さらに書くという行為には、読み手への想像、文章全体への想像など、たくさんの「想像力」が必要です。こうして考えると、ある程度の量を書かないとだめだということになります。教科書が示すさまざまな文章は、そうした書く経験を経て書けるようになるのです。

3. 子どもの作文を鑑賞する

同じ年代の子どもが書いた作文を読むことも効果的です。学級の子どもの作文を読み合うこともよいし、これはと思う作文を教室外から見つけ出してきて、子どもたちに示してやることも必要です。もちろんただ読むだけではなく、その作文からいろいろ学ぶようにすべきです。書くことと読むことは表裏一体です。「鑑賞の授業」が必要です。

4. 教師がよい読み手になる

子どもの書いた作文を読むのは教師です。ですから、一人ひとりの作文をどう読み、どんなことばを返すのか、つまり子どもの作文に対する教師の対応が子どもの書く意欲や文章力を変えるのです。子どもの文章力が育つにはある程度の書く量が必要だと述べました。ということはそれだけの分量、教師が読まなければならないということです。子どもの作文を読むことを厭う教師の下では、子どもの書く意欲も文章力も育ちません。子どもは読んでくれる教師を意識して書くのです。教師は「子どもの作文のよき読み手」にならなければいけません。