

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2015年5月9日

文責：JUN

書く力を育てるために

1 わたしと「書くこと」

ふり返ってみれば、古希を越えるこの年齢になるまで、わたしは数えきれないほどの文章を書いてきました。わたしにとって「書く」という行為は、毎日の生活のなかに、教師という仕事のなかに、自分の存在を確かめる営みのなかに当たり前のように存在するものでした。ですから、書くという行為のない日々を考えることはできません。それほど、書くことは生きることであり、書くことと仕事をするとは密接につながったものでした。

皆さんはどうでしょうか。特に、わたしよりずっと若い年代の人たちは、いま、どうなのでしょう。か。「書く」ことが存在する日々を送っておられるのでしょうか。さらに心に浮かぶのは子どもたちのことです。今、学校に通う子どもたちは、かなりの頻度で書いているのでしょうか。そして、これからの人生で「書くこと」とつながった日々を送ることになるのでしょうか。

国語教育について語られるとき、必ずと言ってよいほど「書く活動の充実」が強調されます。それほど「書くこと」が大切だということなのですが、逆に考えれば、実際には書く活動が充実していないということなのではないでしょうか。そしてそれは、質においても量においても書く指導が十分になされていないということを表していると言えます。書く機会が減少しているということについては、学校よりも学校外の生活のほうが深刻ですから、そうなれば当然、文章力は低下します。だから、書く活動の充実が強調されることになっているのです。

そのような状況の子どもたちに、書くことの必要性を感じさせ、書くことの魅力を味わわせ、事あるごとに書こうという意欲を培うということはかなり困難なことです。「書く活動の充実」に取り組む教師は、まず、その自覚をもたなければならないでしょう。

2 書いて魅力を感じない文章

では、「書く活動の指導」とはどういうものなのでしょうか。どういう指導をすることで、子どもたちの文章力と書く意欲が育つのでしょうか。

それには、そもそも、人はなぜ書くのか、書くという行為にどのような意味と価値があるのかと考えるを得ません。教師にそういう認識がなくて「書くこと」の指導などできるわけがないからです。けれども、わたしは、そういう理屈めいたことが理路整然と言えるようにならなければいけないと思っているわけではありません。なんとなくでいいのです。なんとなくでいいから、書くことって大事だよな、書くっていいことだよなと感じている教師であることが大前提だと言いたいのです。その感覚のない者が、書くことの大事さや魅力を醸し出すことは不可能だからです。

ところで、わたしはこれまでに数えきれないほどの文章を書いてきたと述べました。けれども、わたしの書いた文章、そのすべてに書いてよかったという満足感を抱いていたわけではありません。どうしてあのように書いてしまったのだろうか、なんともつたない文章だったとか、書かなければよかったと思える文章もあります。けれども、それもみんなわたしの文章経験の一つでした。臆病がらずに、面倒くさがらずに、ことあるごとに書いてきたからこそ、今のわたしの文章、たいした文章を書いてはいませんが、があるのだと思っています。

けれども、そのなかに、あの文章の書かされ方はうれしいことではなかったと思えるものがいくつかあります。その一つが、行政機関に在籍するときにした仕事上の文章です。もちろんその機関の職務を遂行するうえで必要なものであり、自分の書いたものが一定の役割を果たしたにちがいないのですから、書いたこと自体を否定しているわけではありません。わたしが言いたいのは、書かされ方なのです。それは、独特の、かなり抽象的な言い回しを駆使して、一定の型にはめ込むように書かなければいけない文章でした。その文章は機関の考え方を示すものですから当然のごとく上司のチェックを受けます。ですから、出来上がった文章が自分の書いたものとは似ても似つかぬものになるということがしばしば起こりました。

わたしが書きながらわたしの文章ではない、それは職務上のことですからやむを得ないことです。社会にはそういうこともあるでしょう。ただ、わたしが言いたいのは、一定の型にはめこむ書き方は本質的ではないということなのです。そこには、書き手にとっての書くことの意味が存在しないからです。書き手であるわたしに要求された「型」は機関にとって必要なものであっても、わたし個人にとって必要なものではなかったのです。

本来、書いたものには、書き手であるその「人」が投影されます。書き手のものの考え方、ものごととのとらえ方、他者に対するメッセージ、書くことで生み出したい願望などが表れます。書かれたものから書き手の人格のようなものまで感じることもできます。「型」にはめる文章は、そういう大切なものを消してしまうのです。だからわたしはうれしいことではないと感じたのです。なんとなくでいいから書くっていいことだよなと感じている教師であることが大前提だと述べたのは、このわたしの感覚がわかる教師でないと本質的な書くことの指導はできないと思うからです。

少なくとも、学校教育における指導では、ただ「型」にはめこむような書かせ方は極力避けなければなりません。わたしがそうだったように社会人になってそういう書き方をしなければならぬことがあるとしても、学校においては職務上書くときのような書かせ方をしてはなりません。もしそういうことをしてしまうと、子どもの書いたものが、血の通わない、だれが書いても同じような、紋切型の文章になり、ひいては、書くことが嫌いな子どもを増やしてしまうことになるからです。

3 教科書の教材のこと

ここで、教科書の教材を見てみましょう。

教科書は、日本国じゅう、どこの地域の子どもにも当てはまるようにつくられています。ですから、実際の授業においてはそれぞれの学校に合うように活用しなければなりません。ということは、教科書をどのように扱うのか授業前にしっかり考えておかなければいけないということになります。もちろんどの教科であっても同じことが言えるのですが、書くことについては特にそうです。

実際の子どもが目の前に存在せず、全国どこの学校でも使えるように、ということになると、それは、どうしても概括的なものになってしまいます。文章を書くとなると、何を目的に書くのか、どう

いうことを書くのか、どういう書き方をするのかという三つが必須のことになりますが、そのどれをも書く子どもにとって切実感のある状態にできないのが教科書の宿命です。ですから、ある想定のもとに、何かを目的とするような設定をし、何を書くのかも一つの例として掲げ、こういう書き方をするといいよと示し、そうして出来上がった文章をサンプルとして掲載する、そういうことになるのです。そうするしかないからです。そこには、これはあくまでも例であって、それぞれの学校でその学校に合うような中身に組み立て直してほしいという前提があるはずです。にもかかわらず、もし、それぞれの学校において、教科書に示されたままの目的と題材と書き方で書かせてしまったら、そこに書くことの「いのち」は存在しなくなるでしょう。それでは、書く必然性のない教科書に示されている「型」にはめ込むだけの文章になるからです。それは、行政機関でわたしが体験した書かされ方と同じであり、子どもにとってはうれしいことではありません。

教科書の教材を見ていても一つ気になることがあります。それは、「伝える」ための書かせ方が多いということです。確かに、「書く」という行為には「伝達」という意味が色濃くあります。しかし、書くことの目的は伝達するためだけではありません。人間は言葉によって「思考」することができます。わたしは、書いて伝達するという意識を有しながら、そのもう一方で「書いて考える」大切さを感じるがゆえにこれまで書き続けてきたように思います。

いざ書こうと思うと、書く対象である事柄についてさまざまに考えなければなりません。ただ考え、いろいろと思いだすだけではなく、頭に浮かびあがった記憶の断片をつなぎ、捨て、さらに書こうとする物事の奥に心を至らせていくこととなります。そうするうち、まったく別のこととつなげなければいけなくなり、新たな事柄を引き出してくることもあります。さらに、考えていることの輪郭が浮かびあがってきたら、それをどう組み立てればその物事の大切な事柄が見えるように書けるのかと考えます。そうするうちに、書かなければいけないと思っていたことがはっきりと自覚できるようになることもあるし、ときには、書く前には考えてもいなかった内容が浮かびあがってきて興奮状態になることもあります。またそれとは逆に、考えても考えても思考の迷路に迷い込んだようになって疲労が蓄積してしまうこともあります。そういうときは、それほど何もわかっていなかったのだと思いつくことになり、それはそれで自分にとってよかったと思ったりします。

このように、わたしにとって「書くこと」は思考することでした。ですから、現役時代のわたしは、子どもたちに書かせるとき、決して「伝達」だけに偏らないよう気をつけました。教科書をこなすだけの指導にはしなかったということです。

子どもにわたしが言うような、考えるための書き方を持ち出しても無理だと思われるかもしれません。確かにいきなりそのような書き方をさせることはできないでしょう。だからといって、伝達だけに矮小化してしまうのはいかなるもののでしょうか。特に、会議における提案の文章とか自分の意見を述べる文章とかを、教科書通りに、トレーニング的に、一定の「型」にあてはめるように書かせるというようなことばかりしていたのでは、「書くこと」の本質を見失うこととなります。もちろん、提案の文章を書くことも自らの意見を伝える文章を記すことも有意義な「書くこと」の一つです。しかし、それだけでは社会人になったとき器用に書けるようになるためだけの指導に陥ってしまうでしょう。そうなれば、生きるうえで必須のこととして体験することはできないこととなります。やはり、教師が書くことの意味をどこまで考えているかがよりよい文章を書かせるための大前提なのです。

4 子どもの作文はそれを読む教師に宛てた手紙

子どもの文章力が育つとき、そこに書かせる教師の存在があるということははっきりしていますが、そんな教師の存在に関してもっと明確に納得できることがあります。

わたしの書棚に『つづり方兄弟』（理論社）という本があります。野上丹治、洋子、房雄というきょうだい書いた文章を取めた本で、1958年初版の本です。つまり、そこに収められた文章は、1950年代に書かれたものなのです。今から60年近く前ですからずいぶん昔のものです。けれども、そこに、どんなに時代が変わろうと決して変わることはないだろうと思えることが書かれていて、わたしは、子どもたちに書かせるたびに、そのことばを思いだすようにしていました。

——— これまで、ぼくは文や詩を書く時「作文のおけいこ」だなんて気になれたことが一ぺんもありません。ただ「先生に聞いてもらいたい」とだけ思って書いて来ました。これはぼく一人ではありません。ぼくの友達も、みんな、そんなに言っています。してみれば、ぼくらの作る詩や文というものは、おとなの言うように「芸術」でも「学習」でもなく、ただ、ご指導の先生に差しあげる手紙なんです。———

子どもに文章を書かせるとき、教師はこの少年のことばを胸に刻まなければなりません。どんな文章であっても、子どもが本気になって書くとき、それは、教師に対する「手紙」になるのです。「手紙」を書く心持ちで書かれた文章でなければ、その文章に本気さは宿っていないのです。

では、子どもに本気にさせる教師とはどういう教師なのでしょう。それは、子どもの文章に対して、本気になって向き合おうとしている教師なのだとと言えます。もちろん子どもの文章に本気になって向き合うということは、文章だけでなく書いた子どもに対して本気になって向き合っているということです。子どもは、そういう教師にだけ本気になって思いを届けようとするのです。

とは言っても、学級には何人もの子どもがいるのであり、すべての子ども一人ひとりに完璧に向き合うということなどできるわけはありません。わたしはそういう不可能なことを言っているのではありません。そういう万全主義ではなく、できる限り一人ひとりの事実に向き合おうとする姿勢が大切だと言っているのです。それは、書くことの指導で言えば、子どもの書いたもの一つひとつに、それがどんなに読みにくい文章であったとしても、何を書きたかったのか判別できないものであったとしても、その子どものメッセージを探りだすように、子どもの文章の良さを見つけ出すように、子どもの思いに触れるように本気で「読む」ということなのです。子どもは、そのように読んでもらえる教師のもとで、本気になって書こうとするようになるのではないのでしょうか。

5 文章力は、どれだけ読んだかで決まる

文章は、どれだけ「書き方」を教えられても、技法を学んでも、よくなるわけではありません。もちろん、整ったものになったり、体裁のよいものになったりすることはあるでしょう。しかし、それだけでは文章の「味」は生まれません。文章には、書いたその人の人柄や考え方、感じ方、物事に対する感受性のようものが表れます。それが「味」です。わたしは、「味」のある文章を子どもに書かせたいと思っています。では、どうすれば「味」のある文章を書かせることができるのでしょうか。

エッと思われるかもしれませんが、書くことの指導でもっとも大切なのは、書くことそれ自体ではなく、よい文章をたくさん「読む」ことなのです。文章の「味」は、その「味」をいくつもいくつも味わってきた者しか生みだせません。ですから、いつか「味」がわかるようにと、たくさんの文章と向き合ってそれぞれの文章を味わう経験が必要なのです。文章とは「型」にあてはめるだけで書けるものではなく、自分のなかに生まれている、もののとらえ方、洞察する力、物事の深さを探ろうとす

る探究心、美的な感性、そういったものをことばとして表現する言語感覚などによって始めて生み出すことができます。それには、繰り返し書くこともさることながら、他者の書いたよい文章をたくさん読むことが有効なことなのです。

わたしは、現在も、毎日のように文章を書いています。この歳になって思うのは、わたしの書く文章は、若い頃から読んできた文章の影響をかなり受けたものになっているということです。だれかに師事して文章作法を学んだわけではありません。文章作法を研究したわけでもありません。わたしの文章は、わたしが読んだたくさんの文章から体内に沁み込むように入ってきたものによって出来ているのです。ものの見方も、物事のとらえ方も、ことばへの表し方も、読んだ文章とその文章の向こうにいる「人」から、意識するしないにかかわらず学んだことにちがいないのです。

なぜ、書き方を学ばなかったのに読むだけでそんなに強い影響を受けたのでしょうか。それは、読んだ文章に深く心を奪われたからです。書かれている事柄に強く揺さぶられ、納得し、共感し、そのような見つけ方や文章表現に強い憧れを抱いたからです。そういう意味では、そうした文章に出合うことのできた幸運を思います。もちろん、その幸運を呼び寄せたのは自分の読みたいという思いだったとは思いますが。

このことは、子どもたちでも同じことです。もちろん書かせることは大事です。だれだって書くことは面倒なことです。だからこそ書くことを習慣化させ、書き慣れるようにしなければなりません。教科書に書くことの単元が出てきたときと行事の後だけ書くということで文章力が育つわけがありません。しゅしぶ適当に書くだけです。日頃から、ことあるごとに書くように仕向け、教師が子どもの書いたものを丁寧に温かく読み、読んだ思いを子どもに伝えるようにしていくことでしか、子どもの書く意欲は引き出せないのです。書いた文章が「先生への手紙」だとしたら、教師のコメントは「子どもへの手紙」です。この子どもと教師のかかわりのなかで、初めはしゅしぶだったものが、書いて伝え合えるようになり、そのうち書いて考えるという方向も生まれてくるのです。

けれども、その一方で、「読む」ことを怠ってはならないのです。そういう意味では、文学の授業が大切になるし、読書活動も重要です。そこにもう一つ付け足しておきたいのは、子どもたちと同年代の子どもが書いた文章も読ませるようにしたほうがよいということです。教科書にも例文が掲載されていますが、紙数の制限からかどうしてもこじんまりしたものになり、魅力に乏しいものになりがちです。教師は、子どもの書いた、よりよい文章を探しだし、それを子どもに読ませるべきです。どちらにしても、子どもの書く文章のクオリティは読んだ文章の質と量に左右されるのです。

6 文章力の第一歩は「書き描き」

書くとは、頭のなかに浮かび上がった世界をいくつものことばをつなげて表すという行為です。絵で表せば絵画になり、音で表せば音楽になりますが、ここではことばで表します。しかも、話しことばではなく、文字を使う書きことばです。

となれば、その「ことば」をどのように使うかで文章の表し方が決まります。どういうことばを、どういう順で、どのようにつなげるのか、ことばのつながりは「文」ですから、文としてどのようなまとまりをつくるのか、それらの文と文をどのようにつなげ、かかわらせるのか、こうして考えてみると、書くという行為はかなり複雑なものだと言えます。ですから、文章力は簡単に身につくものではないのです。書き表し方についてたくさん学ばないと思うように書くことはできないでしょう。ましてや、小学生であっても作文コンクールなどがあるということを考えれば単に伝達するためだけの

文章を書かせて事足りるというわけではありませんから、ことばの深さ・文章の美しさというものも必要となります。そう考えると、書くことは安易に教えられるものではないということがよくわかります。

しかし、ここまで述べてきたように、書くことの指導は大切です。難しいからと言って書く機会をあまり設けず、何の指導もしなかったら、ますます書けないし書くことを疎ましく思う子どもにしてしまいます。難しいことはわからないけど、書ける子どもにしたい、書くことをいとわない子どもにしたい、少なくとも教師たちにはそう思ってもらいたいです。それには、たくさん文章を読むことと、とにかく書く機会を多くすることだと述べてきました。もちろん、子どもより前に、教師自身がたくさん読み、たくさん書かなければいけません。書くことの必要感、大切さ、良さを感じていない教師がその思いを伝えられるはずがないのですから当然のことです。

もちろん、そう自覚していたとしても、ただ、やみくもに書かせているだけでは、子どもの文章力が育つどころか、書くことを疎ましく思う子どもが増えてしまうこともあります。そうならないためには、書いてよかったという思いを生みださなければならないのですが、それには、教師からの返事（教師からの手紙）が絶対だということを前述しました。書いた事柄に対して、文章に対して、それをいつも読んでくれる教師から返事が返ってくる、それが子どもにとって大きな励みになるのです。

そのうえで、子どもの文章力を育てるためにもう一つ大切なことがあります。それは、書き表し方がわかるということです。もちろんただ「型」を教えればよいということではありません。「型」はもちろんのこと、もし、教師が自分の文章の「くせ」をそのまま子どもに教えればどうということになるかは目に見えています。それぞれの子どもの「味」が出るような書き表し方を指導するということはたやすいことではないのです。ですから、いろいろな文章を「読む」ことがよいと述べたのです。そうすることによって、それぞれがそれぞれに書き表し方を学んでいくからです。

けれども、わたしは、もっとも基本的なこととして次の二つの書き表し方は経験させたほうがよいと考えています。一つは「書き描き」、もう一つは「書き縮め」です。小学校中学年の教科書には「はじめ、なか、おわり」による構成指導をすることになっていますが、それよりもまずはこの二つなのです。それはどういうことなのでしょう。そして、子どもの「味」を失わないようにするこの二つの書き表し方は、どのようにすればよいのでしょうか。

子どもにとって書くということは、自分の体験したこと、見聞きしたこと、そのとき感じたこと、さらに、その出来事に関して日ごろから考えていること、そしてときには心の中で想像していることなどを、ひとまとまりのものとして書き表すということです。それには、そのときの事柄がしっかり浮かびあげなければなりません。自分が見たものはどういうものだったのか、聞いていたことはどういうことだったのか、どういうふうに体験したのか、そして、自分はそのときどのように感じていたのか、それが浮かびあげなければなりません。その思い出し方が曖昧だったり概括的だったりすると、書いた文章も曖昧なもの概括的なものになります。

中学校や高校で美術を学んだ人も、大人になってから美術教室に通っている人も、間違いなく「デッサン」を体験しているのではないのでしょうか。「描く」ということは、対象を見つめることであり、見つめ感じることであり、それを紙の上に表すことです。その基本として物や人物を細かく見つめ鉛筆一本で描く、そういう「デッサン」を繰り返して行っていたはずで

文章を書く場合も同じです。描く手段が「文字・ことば」になるだけです。ですから、ことばでそのときの状況を浮かびあげるように描くことを体験しなければなりません。わたしはそれを「書き描き」と呼んでいます。

文章記述による「書き描き」で必要なのは、よく見つめることではなくよく思い出すことです。目の前の事柄を書くという場合は見つめることによって書くということになります。しかし、文章記述の場合は、たいてい、ある一瞬を切り取って描く絵画とは異なり、一連の動き、出来事の展開、刻々と変化する心持ちなどを記述することになります。ですから「思い出す」力が必要なのです。

たとえば、子どもたち全員が目にした出来事を、そのときの人物の動きや状況を「描くように」書かせるのです。「描く」わけですから、見えたもの、聞こえた音や声、動きなど、書いた文章を読めば浮かびあがってくるように書くことを目指します。子どもには「写し取るように書く」と言ったほうがわかりやすいかもしれません。

このとき、子どもたちは同じ出来事・動きを見て、それを思い出して書いているのですが、書いた文章は決して同じにはなりません。微妙に異なっているはずです。それは、見つめ方、感じ方、表し方が子どもによって異なるからです。それでよいのです。決して画一的な書かせ方をしてはならないのです。

けれども、それだけで終えてしまったのでは「書き描き」の学びになりません。あくまでも自分の書き描き方を大切にするのだけれど、他者の描き方から学ぶことは必要です。それには、それぞれの文章を読み比べさせることです。複数の子どもの文章を取り上げ、それぞれの描き方を比べる授業をしてもよいでしょう。こうしたことを通して、「写すように書く」とはどのように書くことなのかそれぞれに考えさせ、自分の感覚に合う書き表し方を見つけ推敲させるのです。そうすれば、これから書くことになるさまざまな文章の礎となる「書き描き方」を身につけることができるでしょう。

ものごとの描写は、美術でも音楽でも文章表現でももっとも基本的なことです。それを磨かないで子どもによい文章を書かせることはできません。「書き描き」は、文章力をつけるために必ず通らなければいけない重要な関門なのです。

7 構造と核心をとらえる「書き縮め」

物事の見つめ方、とらえ方に関してよく言われることばに「木を見て森を見ず」があります。一本一本の木に目を奪われると、それらの木々が生い茂る森全体が見えなくなる、つまり、物事の一部分や細部に気をとられて全体を見失うことを表すことわざです。先人は、こういうことばによって、もの見方の狭さを論そうとしたのですが、もちろん、そのように気をつけなければと思う一方、その逆も忘れてはならないとも思っています。つまり、全体的なものを漠然と見ていて、その全体をつくりだしている個々の小さな事実を見ようとしないのもよいことではないからです。

「書き描き」によるもの見方は、このことわざで言えば木を見ることだと言えます。目の前にある木をよく見るのと同じように、対象をよく見よく思い出して書くわけですから、それは事実をていねいにとらえることになります。出来事の全体像も、出来事が移り変わる様相も、一点一点、一瞬一瞬の出来事を抜きにしては存在しません。大きな動きは小さな一つ一つの事実がつながり積み重なって生まれるものです。ですから、わたしたちは、目の前の出来事をとらえる目を持たなければなりません。その目を養う書き方が「書き描き」なのです。

しかし、点ばかり見て、その一つひとつにいちいち心を奪われていると、いま、自分の前に生まれている状況がどういふものなのかわからなくなることがあります。一つひとつの事柄がつながって生まれる全体像が見えなくなり、判断を誤ることもあります。そういうときに必要なのは、一つひとつの事柄をつなげて見る見方です。さまざまな事柄や考え方を比較したり、軽重をつけたり、違いが生

まれる背景に心を及ばせたり、それらの事実が生まれる遠因を探ったりする考え方をすることです。そのことによって、全体的、総合的に物事を判断しその核心をとらえることができます。それが「森を見る」ということです。

わたしたちは、具体的な事実をとらえる「木を見る」という見方も、全体的な状況をとらえる「森を見る」という見方も、どちらも欠かさないようにしたいものです。具体が集まって全体になるのだし、全体のつながりの中に具体があるのですから。

そういう意味で、具体をとらえる「書き描き」を経験したならば、次に、全体的、総合的にとらえる書き方を学ばなければなりません。それが「書き縮め」なのです。

故稲垣忠彦先生が帝京大学において実施された「国語概論」の講義が『日本語を学びなおす』（評論社）という本になっています。その中に、朝日新聞のコラム「天声人語」を要約しタイトルをつけるという講義が収録されています。わたしは、幸運にも、この講義の模様を本になる前に映像で見せていただきました。そのとき、ここで述べている「書き縮め」の大切さと、それがどう大切なのかということに気づくことができたのでした。

稲垣先生の講義は半年間に及ぶもので、コラムを要約する学びは「文章の構造を考える」というテーマのもとに行われた部分です。先生は、まず、「天声人語」3編を示し、それぞれいくつかの区切るようにという指示を出されます。次に、杜甫と李白の詩を示して、その詩は起承転結という構造を有しているということに気づかせます。そのうえで、再び「天声人語」に戻し、八百字近い字数の文章を、考えておいた区切りを生かして二百字に圧縮するという課題を課し、そのうえでさらに、区切りの一つひとつにタイトルをつけるよう指示されたのです。わたしが「書き縮め」と言っていることは、ここで実施された「圧縮」と同じようなことなのです。

講義後に書かれた学生の感想を読むと、学生たちはこの講義で深く心を揺さぶられていることがわかります。二百字に圧縮することによって執筆した筆者の考えの深さに気づくことができた、書かれている内容がよくわかってきた、使われていることばの深さに気づいた、文章構造の見事さに気づくことができた、圧縮の仕方の違いから考えもしなかったことに気づけたなど、学生たちは文章への理解を深めるとともに、文章の書き方の深さにまで思いをはせているのです。これを読んだわたしは、「書き縮める」ことで、これほどの気づきを生み出すことができるのだと思ったのでした。

わたしたちは、この講義のような文章の味わわせ方をしないで、形式的に「はじめ・なか・おわり」を指導して書かせていたのではないのでしょうか。だから、子どもたちの文章が魅力的にならなかったのです。よい文章をもとに、その文章がどのように組み立てられているかを学ぶということはとても大切なことだったので。それには短く縮めるという稲垣先生がやられた作業が実に重要でした。そのことによって、文章の構造の大切さに気づき、書かれている内容の核心に迫ることができたからです。もちろん、学年や子どもの状況によりやり方は異なるべきです。稲垣先生のやられた通りにする必要はありません。けれども「書き縮め」をする意味は非常に大きいのです。

どうか、書く機会を多くもって書き慣れさせていくとともに、よい文章をもとにした「書き縮め」に取り組むようにしてください。縮めるためには文章の全体に目をやらなければなりません。その目が「文章の構造」と「内容の核心」の発見につながります。字数の限られた文章にするということは、物事の総合的な見方を子どもたちにもたらしめます。総合的に見ることと具体的に見ること、この二つは物事認知の両輪です。その両輪を「書き縮め」と「書き描き」で培っていきましょうというのです。わたしは、その両輪の学びのもとに、子ども一人ひとりが本当に書かなければならない題材を見つけ出して書くようになるのだと思っています。書くことは子どもの成長につながる行為なのです。

よくしゃべる教師からよく聴く教師へ

よくしゃべる教師からよく聴く教師へ、それがもっともわかりやすい、もっともシンプルな「学び合う学び」実現の鍵です。

机をコの字に並べるとか、グループやペアを授業に取り入れるとか、そういう表面的なやり方だけで「学び合う学び」が生まれるわけではありません。いくらやり方を取り入れても、よくしゃべる教師の教室では「学び合う学び」は実現しないのです。

よくしゃべる教師の授業には、共通の特徴があります。

子どもの発言にいちいち反応してしゃべる、すぐ反応する一部の子どもを相手に授業を進める、あちこちのグループに語りかける、小さい問いを次から次へと連発しているなどです。こういう対応なら、どうしてもしゃべる量は多くなってしまいます。

このようなよくしゃべる教師には、深く考えないでしゃべり続ける人がいる一方、子どものこと、授業のことに熱心な人もいます。熱が入り過ぎて、そのときそのとき夢中になってしまい、気づかないまましゃべっていたということなのでしょう。そうなってしまうと、すべての子どもの学びは保障できなくなり、子どもによる探究をも妨げてしまうわけですが、そこまで考えず、我を忘れてしまっているのでしょう。もしかすると自分の熱心さに酔ってしまっているのかもしれない。

1 一部の子どもを相手に授業を進める教師

教師の語りかけにすぐ反応する一部の子どもを相手に授業を進めるとどうしてよくないのでしょ
うか。そして、なぜそうなってしまうのでしょうか。

すぐ反応する子どもは、しゃべりたがり屋の一部の子どもです。教師の語りかけにすぐ反応してく
れる子どもがいることは、教師にとってある意味うれしいことです。何を語りかけても、どう問いか
けても全く反応しなかったら授業にならないのですから、その子どものことばを受け入れて授業を進
めてしまう気持ちがわからないでもありません。そういうつぶやきのなかにとっても重要な気づきが含
まれていることもあるのですから。

しかし、そうすることによって、ことばを発しない子どもの考え・わからなさ・気づきを埋もれさ
せてしまうということを考えなければなりません。特に、どう考えてよいかわからない子ども、自信
のない子どもは黙っていることが多いのです。もしかすると、黙っている子どものなかに素晴らしい
気づきが生まれているかもしれません。つまり、30人の子どもがいれば30通りの子どもの学びが
あるわけです。教師の目は、そうしたさまざまな状況の子ども一人ひとりに向けられていなければな
りません。すぐ反応する子どもを相手に安易に進めていく授業は、すべての子どもの学びの保障には
ならないのです。

2 子どもの発言にいちいちことばを挟む教師

子どもに発言させると、それに対していちいちことばを挟む教師がかなりいます。それは、子ども

の言ったことの繰り返しや補足であったり、さらに詳しい説明を求めるものであったり、再考を促すものであったりといろいろです。もちろんそれが必要な場合、有効な場合はあります。しかし、のべつ幕無し、いちいちそうしている教師がいるのです。たぶん、そういう対応が日常的になっていて、どれだけ自分がしゃべっているか気にしていないのでしょう。

そのような対応のどこが問題なのでしょう。そこには二つの問題があります。一つは、子どもたちを聴けなくしてしまう危険性が高いという問題です。いちいち教師が繰り返すので、子ども同士で聴き合わなくてもすんでしまうからです。もう一つは、子どもの考えの連鎖とかかわりによる学びの深まりが生まれにくいという問題です。学びは、題材との対話、自分自身との対話、そして仲間との対話によって深めることができると言われますが、教師の不用意なことばが大切な仲間との対話を阻んでしまうということは重大な問題です。そうなる原因は、子どもの考えが直接つながったときに生まれる学びの豊かさを体験していないからで、教師である自分が頑張らなければと思い、つつい子どものことばに口を挟むことになってしまうのでしょう。

子どものことばをいちいち繰り返すことがどんなによくないかわかっている教師は、極力そうしないよう努め、「みんなはどう？」と他の子どもの考えを待ち、考えのつながりをつくろうとします。一方的に教えようとせず、子どもに考えさせ、そこで生まれた考えを聴き合うように仕向ける教師の学級では確実に学びの深まりが生まれます。そういう教師は決して多弁にはなりません。

3 グループに話しかける教師

グループ学習の際、グループのあいだをしきりに動き回って、子どもに語りかける教師がいますが、どういう意識でそうしているのでしょうか。子どもに語りかける体質が染みついている教師は深く考えずのんきにしゃべりかけています。そういう学級の子どもたちは、教師と同じようにのんきで、気楽にしゃべり、笑い声をあげ、教師の語りかけに応じています。ギャグが飛び交うこともあります。そういうグループ学習の学びはテンションが高く決して深まりません。

一方、熱心さのあまり子どもに語りかける教師もいます。よい考え方をしていると褒め、間違いに気づくとすぐそれを指摘し、どういう話し合いになっているのか気になれば「どうなった？」と尋ねるといのように、いくつものグループに次々に語りかけているのです。

グループ学習は、基本的には、子どもだけで学び合う場です。ですから、グループになったら子どもを信頼して任せるべきなのです。もちろん放任しておいてよいということではありません。任せるつもりで始めたとしても、場合によっては、教師がかかわらなければいけない場合もあります。しかし、その必要のないグループに話しかけることはやってはならない行為です。せっかく生まれつつある学び合う子どものつながりを切ってしまうことになるからです。

グループ学習が始まったら、教師は、学び合いの様子をよく見、耳を傾けることです。そうすれば、子どもがどう思考しているか、どんな気づきを生み出しているか、どういう学び合いが実現しているか、見えてきます。子どもの学びは、教師から教えてもらうよりも、自分たちの気づきや疑問のつき合わせのなかから生みだすもののほうがはるかに豊かなのです。もちろんそうして生まれたものがその後の学びの方向を決めます。それだけのことを期待してグループにしたのです。ですから教師は、心ときめかせながらそれを待たなければなりません。必要のないことばをかけないようにすべきなのです。

4 小さな問いを連発する教師

小さな問いを連発する授業をすれば、確実に教師は饒舌になります。こうした授業は、一問一答式授業と名づけられ、かなり以前からよくないものとして教師ならみんな自覚してきたはずですが、まだまだそういう授業が後を絶たないのです。どうしてでしょうか。

一つには、わかりやすく教えなければいけないという意識から来ていると考えられます。わかりやすくするために、子どもを導く筋書きを考えてしまうのです。そうすると、それは小刻みなものになり、その小刻みな一つひとつを確実にこなしていこうと思ってしまうのです。人は、こうしたい、こうさせたいと思ったとき必ず強引になります。相手の状況、考えを深く見極めず進めようとし、その強引さが多弁になって表れます。一問一答式の授業には強引さが潜んでいてそれが多弁さを引き起こすことになるのです。

では、自分の描いた筋書き通りに進める強引な授業から転換したい、そして多弁さから脱却したいと願う教師は、具体的に何から始めたらよいのでしょうか。筋書きをつくらず、なるべくしゃべらないようにするといったことだけで実現できるとは思われません。それではあまりにも表面的です。もっと根本的なことがあるはずです。

その根本的なこと、それは、次の節で詳述している「課題」のある授業、「課題」を探究する学びを目指すことです。「学び合う学び」深まりの最大のポイントはここにあると言ってよいでしょう。小さな問いの連発ではない課題を探究する学びが実現することで、ここまで述べてきた、一部の子どものことばだけで進める授業も、一問一答式授業も、グループにしゃべりかける体質も、すべて、克服されていくはずだからです。

教師のしゃべり過ぎは、子どもの内で学びが進んでいない、深まっていない象徴です。そうなるもつとも大きな原因は、「課題」のない学び、あっても魅力の乏しい課題に潜んでいるのです。

5 少ない課題の授業に

「学び合う学び」になんとしても必要なのは、「よい課題」です。

どう教えるかよりもどんな課題で学ぶのかのほうがはるかに大切です。子どもの学びの「質」は、「課題の質」によって半分以上決まるのではないのでしょうか。

一時間の授業で「目標」は一つでしょう。その目標を到達させるために子どもに「課題」を示すこととなります。数学の授業において、トレーニング的にいくつもの問題に次から次へと取り組むというような場合もあるでしょうが、それよりも、すべての子どもが学び合って学びの深まりを目指す授業のほうが大切です。そういう授業における課題は、45分あるいは50分で二つ、多くて三つです。それ以上あると、わからなさも出し合い、つながり合い、互いの気づきをもとにすべての子どもで探究する学びはつくれません。

少ない課題に取り組む授業を実現したとき、教師のことば数はどうなるのでしょうか。子どもの取り組む様子を見守り、子どもの気づきやわからなさなど、学びの状況を見極めようという意識が生まれますから、確実に饒舌さは消えます。

つまり、少ない課題が教師をしゃべり過ぎから解放し、「学び合う学び」の扉を開くことになるのです。この扉を開けずして「学び合う学び」は実現しないのです。

では、どうすれば、小刻みな問題数消化だけの授業から課題探究の授業に切り替えられるのでしょうか。もちろん、そこに特効薬はありません。やらなければいけないのは教材研究です。

いま、学びの共同体を目指す学校で「真正の学び」の大切さが強調されています。「真正の学び」とは教科の本質に沿った学びということです。わたしたち教師は、授業で行う教材を、それぞれの教科の本質に沿ったものにするため、授業日までにできる限りの研究をしなければなりません。そのこと抜きにはよい課題もよい学びも生まれません。

ただし、教材研究をいくらしても、その課題が子どもたちの学びとぴったりしないということもあります。それは、その教材研究がその学級の子どもの現状と離れたものだったからでしょう。教師の教材研究は、学問的なものであるとともに、子どもたちのなかに持ち込まれたときどのような化学反応を起こすかを考える教育的なものでもなければなりません。つまり、子どもにしっかり向き合っている教師の専門的な研究が「よい課題」を生み出せるのです。

6 共有、ジャンプによる学びのデザイン

ここで登場するのが「ジャンプの学び」です。

子どもが夢中になって取り組むのは、すでにわかっていることや簡単にわかることではなく、そう簡単にわからない、やや難度の高い課題に対してです。ですから、子どもの学びの深まりにとって「ジャンプの課題」はなくてはならないものです。「ジャンプの課題」に取り組むとき、グループの学びが中心になること、グループ内で「わからない」「教えて」が言えること、この二つは必須のことですが、多弁な教師の授業では、子どもによるグループの学びが深まらないことは前述した通りだし、子どもの「わからない」という声は、教師の言葉の影にかくれがちになるものです。

「ジャンプの学び」を考えると、もう一つ大切にしたいことがあります。それは、45分あるいは50分の授業を「共有の課題」と「ジャンプの課題」の二つの課題でデザインするという考え方は、「共有の課題」において、その題材の基本的なことを学び、そこで学んだことを使って「ジャンプの課題」に挑むというイメージです。この二つの課題がどうつながっているか、そこにどう学びの深まりが生みだせるかについて深く考えず、ただ、学習活動を「共有」「ジャンプ」と名づけて並べただけという授業を見たこともあります。そうではなく、この二つをもとに授業をどうデザインするかということが大切なのです。

このように考え、グループを組んで、すべての子どもが気づきもわからなさも出し合い、知恵を出し合い、魅力的な課題に向かっているとき、教師は、「子どもたちはどう考えるのだろう、どういう発見をしてくるのだろう、どういふかわりが生まれるのだろう」という目と耳でかかわることになるとともに、子どもの学びの深まりをつくり出す「瞬間」を探し出そうという意識になります。

そうなったとき、教師の饒舌さはすっかり影をひそめるでしょう。そして、その一方で、子どもの考えを知ろう、状況をとらえようという意識が深くなり、そうしようと思わなくても、聴くことに魅力と大切さを感じるようになります。

よくしゃべる教師からよく聴く教師へ——、これは、だれにでもよくわかる「学び合う学び」実現のキーワードなのです。