

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2016年9月2日

文責：JUN

第18回セミナーへのご参加ありがとうございました

7月28日、29日に開催しました「第18回授業づくり・学校づくりセミナー」に多数ご参加くださりありがとうございました。講師の先生方、報告者の方々、そして参加者の皆さまのおかげで滞りなく実施することができました。

アンケートに書いていただいた皆様のご意見、講師の先生方からお伝えいただいたこと、東海国語教育を学ぶ会会員の声などから、学ぶことの多い研究会になったようでうれしく思っております。

佐藤先生、秋田先生のお話は、授業や子どもの見方を深いところから示してくださっていて、毎年お二人のお話を聴くことで現在の自分のありようを確かめている参加者が多いものと思われます。また、二つの学校の校長先生による学校づくりの報告は「学びの共同体」を目指すうえでとても示唆深いものでした。お二人の校長先生の学校づくりへの情熱、そして子どもをみつめる目、自校の教師をみつめる目の温かさ、深さは感銘的でした。

授業づくりについては、全体会、分科会合わせて7人の方にご報告いただいたのですが、参加者の皆さんに「学び合う学び」の可能性と方向性を感じていただくものとなったようです。報告者の方には、セミナー当日はもちろん、その日までの準備で大変ご苦勞をおかけしました。ありがとうございました。

アンケートにお書きいただいたことの中に心に残るご意見がありました。それは学校に来ていない子どもに関することです。授業報告ということから授業の中の事実で考えることになるため、学校に来ていない子どものことが話題になりにくい傾向があります。けれども、「学びの共同体」「学び合う学び」において「すべての子どもの学びの保障」を理念としているのですから、そのことに心を砕いていないわけではありません。それだけに忘れてはならない視点だと感じました。

講演でみていただいたプレゼンの画像を、会のホームページにアップすることはできないかというご要望がありました。お気持ちはすぐわかります。けれども、ホームページの性格上、いろいろな事情が生じご希望に沿うことができません。本当に申し訳ありません。

申し込みに際して、受付完了通知が遅くなり心配したというご意見もありました。次回にはそういうことのないようにいたします。申し訳ありませんでした。

会を主催しているわたしたちは、皆様のご意見をうかがいながら、今年のセミナーを振り返り、来年に備えていきます。アンケート用紙に、わたしたちスタッフに対するお気遣いの言葉、励ましの言葉を書いていただいた方々がいらっしゃいました。本当にありがとうございます。スタッフの者たちは参加された皆さんと同じように参加費を払って学ぶために参加しています。その一方で、それぞれの持ち場でスタッフとしての仕事をしています。それだけにアンケートに書いていただいた温かい言葉が身に沁みました。

さて、ここで、今年のセミナーにご参加いただいた方々にお詫びとお知らせしなければなりません。それは、来年の第19回セミナーの期日についてです。

第18回の閉会において、第19回は2017年7月31日(月)～8月1日(火)とお知らせしましたが、諸事情により、7月27日(木)～28日(金)に変更させていただくことになりました。会場は、これまでとかわりなく「びわ湖大津プリンスホテル」です。訂正させていただきお詫びさせていただきます。ぜひ、来年もご参加いただけますようご案内申し上げます。

子どもの状況に必要な手立てを

1 子どもの状況を「みる」ことから

子どもの学びをつくり出し深める「授業」は、多くの場合、事前に立てたプラン通りにいきません。子どもは、授業をしているそのとき、その場で思考し学んでいるので、そのときの状況で教師の想定にはない、あるいは想定以上のさまざまな様相が生じるからです。

プラン通り行かなかった授業に対して、それは見通しが甘かったのだ、立てたプランが検討不足だったのだと考える人がいます。そういうこともあるかもしれませんが、しかし、わたしは、どれだけしっかりしたプランを立てていても、授業になれば子どもはその枠にはまり切らない状況をつくり出すと考えています。そう考えていないと、子どもの素晴らしい発想や重要なつまずきを見逃してしまうからです。そして、教材研究をすればするほど、事前の検討を行えば行うほど、子どもをそのプランに合わせさせる授業にしてしまう危険性があり、もしそうなれば授業は子どもが学びを生み出す場ではなくなります。それは大変怖いことです。わたしは、事前のプランを絶対的なものとする人は、学びを子どもの側から考えられない人、もっと言えば、子どもというものを本当には知らない人だと考えます。

子どもの学びに全身で向き合おうとしている教師は、想定通りにはならないところにこそ、授業の魅力、醍醐味があるのだと考えています。子どもと呼吸を合わせ、子どもとともに見つけ出す、生み出す感動がそこにあるのだと考えています。それこそ、子どもが学び、子どもが探究する学びにかかわる教師のありようなのでしょう。

しかし、予期していなかった子どもの状況に対して瞬時に的確に対応することは簡単にできることではありません。テキストや題材が深く見えていて、その時々の子どもの考えがみえていて、それらの考えと考えのつながりや、テキストや題材とのつながりがみえていて、それらがどのようにかわり合ったらどういう学びが生まれてくるかという先がみえている、といった「みえる」という教師の知的・感性的判断がなくてはできないことだからです。しかも、それを瞬時に行わなければならないのです。どれだけ難しいことなのでしょう。そんなこと、どれだけ修練を積んでも完璧にできるようになるはずがありません。

けれども、それこそ子どもの学びを促進する教師の究極のはたらきなのですから、わたしたち教師は、それがどれだけ困難なことであっても、そういう対応力を求め続けなければなりません。それには、急がず、完璧になどと考えず、少しずつ磨いていこうと考えることです。そうすれば、小

さな前進が喜びになります。そこに教師としての幸せ感が生まれます。

ある研究会で、授業における子どもの状況が「みえる」ことによって、その状況に対してどういう「手立て」を講じることができるかというコメントをしました。そういう状況がみえて、その状況に合う対応をすることで子どもは安心して学びに向かうことができる、そのことを、授業をした若い教師にも研究会に参加しているすべての人にもわかってもらいたい、そして、そういうみえ方・判断のできる自分を目指してもらいたい、そう思ったからです。

もちろん、わたしが述べた「みえ方」は、それが唯一無二のものというわけではありません。ですから、その状況に対する「手立て」も、わたしがその授業の教師になったつもりで考えたものでしかありません。けれども、授業にかかわる教師は、それが自分の授業であっても自分の授業でなくとも、こういう子どもの状況をどう「読み」どう対応するかと考えるべきなので、率先してわたしなりの考えを出すことにしたのです。そうしないと、子どもの状況に対応するとはどういうことかみえてこないと思ったからです。

2 テキストが読めていない状況がみえたとき

小学校3年国語「ありの行列」という説明的文章の授業でした。テキストは、「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか」という疑問に対して、一人の学者がいくつかの実験をして明らかにしていったことが説明されている文章です。

その日の授業は、学者が行列をつくらせて観察する様子がかかれていて部分を読んでいました。ところが、子どもたちが学者の行った実験がどういうものだったのかしっかり読めていないようです。この段落の最後に「ふしぎなことに、その行列は、はじめのありが巣に帰るときに通った道すじから、外れていないのです。」と書かれているにもかかわらず、「行く道と帰る道がいっしょだとごつつんこしちゃう」とか「(自分たちの) 遠足みたいに (行く道と帰る道が) いっしょだとつまんなくなっちゃう。ずっと同じだと飽きちゃう。だから (行く道と帰る道は) いっしょじゃない」とか発言しているのです。

これらの子どもが言っていることは、自分たちの経験に基づいています。そういう意味ではたくさんの方が同じ道を行ったり来たりすれば「ごつつんこ」してしまうという意味もわかるし、同じ道だと「飽きる」という気持ちもわかります。ですから、「そうだね、ごつつんこしてしまうかもしれないね」とか「遠足みたいに行きも帰りも同じだと、みんなは飽きてしまうんだね」と、二人の子どもの気づきを肯定的に受け取って、「じゃあ、ありはどうなんだろう？ 書いてあることをもう一度読んでみよう」とテキストの文章に戻すとよいとも考えました。

しかし、そのときわたしが思ったのは、ここに書かれていることを読み取るだけならそれでもよいけれど、これからいろいろな文章を読む子どもたちに、文に即して読むとはどうすることなのか、そういう体験をさせたいということでした。そう思ってとっさに

黒板に、右のように板書するのです。そして、「ウイルソンさんが実験をしたらどういうことになったか、このことばを使ってお話ししてください。これは教科書の文章に書いてあることばです。

は じ め に、	し ば ら く す る と、	や が て	す る と、
-------------------	----------------------------------	-------------	--------------

ですから、このことばを使ったらきっとよくわかるお話ができると思います。グループになって、交代でお話しして、みんなはそれをよく聴いて全員が話せるようになるまで取り組んでください。」

こういうときに示す手立ては、子どもにとって何をするのかがよくわかり取り組みやすいものでなければなりません。もちろん、それでいて、きっちり「学び」につながるものでなければなりません。「はじめに」とか「やがて」と言った語り出しのことばを使わせることにしたのはそのためです。グループになって交代で話すことにしたのは、すべての子どもの活動にするためです。しかも、それぞれの話を聴き合うように仕向けたのです。それは、それぞれの話を聴くたびに全員が文章に目を向けることになり「文章を読む」量が増えると見込んだからです。もちろん、日ごろから取り組んでいる「協同的な学び」を実行するという意味もあります。

「はじめに、砂糖を置いて、しばらくすると、一匹のあり砂糖を見つけて、やがて巣に帰って行って、すると、たくさんのありが出てきて行列ができた」

子どもたちは、きっとこういうふうに話してくるのではないのでしょうか。そうすれば、先に紹介した二人の子どもも、行きも帰りも同じ道すじを通っていることが読めてくるのではないかと思うのです。そうなったら、本文に書かれている「ふしぎなことに」は、これらの子どもにとっては「ごっつんこしちゃうのに不思議」「同じだったら飽きてしまうだろうに不思議」ということになるのかもしれない。そのとき、はじめて、書かれている事実と、自分たちの経験との「不思議」に対する「つなぎ」が生まれる可能性があります。

3 子どもはすでにわかっていると気づいたとき

小学校6年国語「イースター島にはなぜ森林がないのか」という説明的文章の授業では、「ありの行列」とはまた違った子どもの状況が生まれていました。前述したように「ありの行列」では、子どもが文章をまだ読めていないという状況でした。それに対して、6年生の授業では、もう読めている、つまりわかっていることに時間をかけた授業になっていて、なかなか子どもの意欲が高まらない状況が生まれていたのです。

この文章も、教科書の説明的文章がどれもそうであるように、「イースター島の森林は、なぜ、どのようにして失われてしまったのだろうか」という問題提起文が冒頭に出てきています。そして、その後は、その疑問を解きほぐすように書かれているのです。この日の授業の目標は、「森林が失われたわけ」を読み取ることでした。

ところが、文章を読むと、詳しい説明の冒頭に、「イースター島から森林が失われた大きな原因は、この島に上陸して生活を始めた人々が、さまざまな目的で森林を切り開いたことである。」と結論めいたことが書かれているのです。ということは、この時間の学習は、ここで述べられている「さまざまな目的」がどういう目的であるかを読み取ることになるのでした。それは、子どもたちにとって、探究が必要になるようなものではなくただ書かれていることを見つけるだけのものになると思われました。案の定、よい子たちなのですが、積極的に考え、互いの読みを聴き合う学びにはなりませんでした。

どうすればよかったのか、わたしは、授業を見ながら考えました。このテキストの中に子どもが夢中になる課題はないのか、その課題を突き詰めることで文章の読みが量的にも質的にも深まる、

そういう課題はないのか、そう考えたわたしは、授業をする子どもたちの様子に注意を払いながら、何度もテキストの文章に目をやりました。そして、はたと気づいたのです。

イースター島に住む人たちにとって、森林がなくなるということは自分たちの生活も文化も壊してしまうものとなりました。この文章の最後には、「健全な生態系を傷つけてしまえば、同時に文化も人々の心もあれ果ててしまい、人々は悲惨できびしい運命をたどる」と書かれていて「数世紀後の子孫の悲惨な暮らしを想像することができなかったのだろうか」と述べられている通りです。

わたし、これだと思いました。「なぜ、どのようにして森林が失われたのか」ではなく、「なぜ悲惨な暮らしを想像できなかったのか」、つまり、「森林をなくせば大変なことになるとなぜ気づかなかったのか」こそ、子どもが考えるべき課題ではないのか、そう思ったのです。森林が失われたわけは説明されています。書いてあるのです。それに対して、そうなるのを止めることができなかったのはなぜなのかは説明されていないのです。文章の最後に「数世紀後の子孫の悲惨な暮らしを想像することができなかったのだろうか」と書かれているように、筆者はそれを読者に考えさせようとしているのです。

「森林をなくせば大変なことになるとなぜ気づかなかったのか」と考えるには、「どのようにして森林が失われたか」が読めていないといけません。ですから、この授業をした教師は、書かれている文章の順序に従って、この時間では森林が失われたわけを読み取らせようとしたのかもかもしれません。しかし、授業をする子どものすがたからは、そういう読み方は魅力的ではないという思いが表出されているように思われました。教師は、まずはこういうことを読み取らせて、次にこれを考えさせてというように考えがちですが、それは学ぶ子どもの側に立った考え方ではありません。子どもは、「これを知りたい」と本気で思ったとき、積極的・意欲的に学びに向き合うのです。この文章を読むということは、はじめから、「イースター島の人たちは、森林がなくなれば自分たちの暮らしが壊れるとなぜ考えられなかったのか」と探ることだったのではないだろうか、わたしはそう気づいたのです。

そうするには、この文章に丸ごとに向き合わなければなりません。段落ごとに読み進めるというやり方はとれません。しかし、子どもたちは6年生です。最後に書かれていることを課題として、その課題を考えるためにさかのぼるように読むということも可能なはずです。

森林が失われた原因は森林を切り開いたことだと書かれていると述べました。その目的として、食糧生産のための農地を開墾したこと、漁をするために丸木舟を作ったこと、モアイ像を運ぶために木を使ったことの三つがあげられています。この三つを「森林を切り開いた目的は何か」と読むのと、「なぜ森林を切り開いて悲惨な暮らしになるか想像できなかったのか」「森林がなくなれば自分たちの暮らしが壊れるとなぜ考えなかったのか」と読むのでは大きな違いが生まれるでしょう。

前者では、ただ淡々と三つの目的を見つけるだけになるでしょう。それに対して後者では、例えば、農地を開墾することが当時の人々にとって食糧を得るためにどれだけ重要なことであったか、だから、森林がなくなるずっと未来のことよりも、いま生きていくことに精一杯向き合っていたのだらうなどと、あたかも当時のイースター島の住人になって「思考」するにちがいありません。そういう意味では、漁をする丸木舟を作るために木を切ったことも同じようなことだったのでしょう。モアイ像の運搬については、単なる生活のためではない宗教上の強い思いがあつてのことなのでし

ようから、子どもたちにとっては理解できないことになるかもしれません。

とにかく、森林の破壊は、一気に進んだわけではなく、少しずつ少しずつ進行していったに違いありません。この文章には、ポリネシア人が上陸したところと、木が切り倒されていた島にヨーロッパ人が訪れたところとの間には1200年の年月が流れていると書かれています。つまり、そんなに長い年月の間に、くらしを成り立たなくさせる破壊がゆっくりと進行していたのです。

子どもたちの「読みの探究」は、そんな遅々たる破壊の進行を止めることができなかった島の人たちの状況に迫るという目的意識からしか生まれないのではないのでしょうか。その目的意識による読みなら、それは、単なる文章の読み取りではなくなります。森林を切り開くことが住人にとってどういうことだったのか、子どもたちは真剣に想像し思考することになるでしょう。もしかすると、イースター島について書かれた書籍をひもといてまで知りたいと思うようになるかもしれません。

説明的文章を読むということは、知ることであり、考えることであり、そこに書かれている事柄について探究するということです。そうでなければ、文章を読む魅力はありません。決して、書かれていることがどういうことかを理解するだけではないはずです。それには、探究しなければならない「課題」がなんとしても必要なのです。

4 子どもの学びが「みえる」教師を目指そう

わたしたち教師は、常に、授業をしながら、子どもが夢中になって学びに向かうことを願い続けなければなりません。それには、いま、子どもの学びに対する意識はどういう状態か「みよう」としなければならぬでしょう。

ここに取り上げた二つの事例は、一方は、子どもが文章を読めていない状態、もう一方は、もうわかってしまったことなので意欲が生まれない状態というように、まったく様相は異なります。こういう様相の異なりが感じられるかどうか、そして、そうなった原因が「みえる」かどうか、そのうえで、それを打開する「手立て」を思いつけるかどうか、ということになるのです。冒頭に記したわたしの考えが最善の策だというわけではありません。それは一つの「みえ方」です。皆さんは、皆さんなりにまた異なる「みえ方」をしていただいてよいのです。わたしが皆さんに伝えたいのは、子どもの学びの事実を「みよう」としてほしいということ、子どもの学びの事実がそうになっているわけを「探ろう」としてほしいということ、そして、子どもに具体的な「手立て」を示すようにしてほしいということなのです。

子どもの学びの事実、教師側からばかり考えていたのでは決してすがたを現しません。学ぶ子どもの側から、子ども一人ひとりになって考えてみないと浮き上がってはきません。しかし、子どもの側にとりこまれてしまうのもよいことではありません。子どもの状況と課題やテキストの中身とつないで、どう学びを進めればよいかの判断がつかなくなるからです。子どもの側からの目線を持ちながら、その子どもと学びを「つなぐ」目線を持たなければ、子どもの学びを促進する手立てを講じることはできないのです。それには、一つひとつの事例のたびに、自分ならどうみるか、どう考えるか、どう判断するか、常に考えるようにすることです。研究会におけるわたしのコメントは、そういう授業へのかかわり方をしましょうというわたしなりのメッセージなのです。