

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会  
2016年10月8日  
文責：JUN

## 協議会で出し合う子どもの事実って？

研究授業後の協議会は、授業者として教師が成長するために、学校を教師が成長し合う場として深めるためにとても重要です。それは、ある意味、その日行う授業そのものより大切だと考えてよいかもしれません。もちろん、子どもの学びを生み出す授業が教師の仕事の中心であり、授業こそもっとも大切なものだと考えるべきです。しかしその大切な授業も、いつもやりっ放しにしていたのではよいものにはなりません。大切だからこそ常に振り返り検討し改善を心がけなければならないのです。そのための場が、研究授業でありその授業をめぐる協議会です。他の教師とともに検討することによって一人だけでは生み出せない改善が図れます。また、同僚間で学び合うことによってすべての教師が育つ学校にしていくこともできます。だから協議会が重要なのです。

授業をめぐる協議において、なんとしても実行しなければならないのは、目にしたその日の授業をもとに検討することです。しかも子どもの事実が中心にならなければなりません。かつて行われていた授業研究では、出し合うことの大半が教師の発問とか進め方だったり、状況によっては、その日の授業そっちのけで、この教材の解釈がどうだとか、自分のやり方はこうだとか議論し合ったりしていたこともあったのではないのでしょうか。学ぶのは子どもであり、その子どもの学びを生み出し豊かにするために授業をしているのですから、その日の子どもの事実がどうだったかを見つめないというのは本末転倒です。それでは生きた授業研究にはならないでしょう。

今、「学びの共同体」を目指す学校、「学び合う学び」に取り組む学校においては、このような状況を克服し、その日に目にした学ぶ子どものすがたや、耳にした子どもの考えなどを次々と出し合うようになりました。それは、何よりも、教師たちの目を子どもの事実に向けることになり、「授業は子どもの事実からつくりだすもの」という鉄則を自覚することになりました。「学びの共同体」に取り組むといつの間にか学校に落ち着きが生まれると言われるのは、教師一人ひとりが子どもを見つめ子どもの事実に基づいて授業するようになったからです。もちろん、「学び合い」という学び方によって仲間とつながったことがもっとも大きなことなのだけれど、それも、きちんと寄り添うように自分たちのことを見てもらっているという教師の目線に対する子どもからの信頼がなければ成り立たないことです。よい協議会はそういう教師の目線を生み出しているのです。

しかし、いま、どの学校の協議会もこれで十分だというわけではないでしょう。大切にしなければいけない子どもの事実がほかにあるのにそのことに気づかず、表面的なこと一般的なことで時間を費やしているかもしれないからです。子どもの事実を出し合うとは言っても、どういう事実を出し合っているかが重要なのです。そういう意味で、ここまで進展してきたからこそ、どの学校の教師たちにも、子どもの学びを深めるための「事実」を出せる協議会を目指してもらいたいと願います。そのために、どこを改善すべきなのでしょう。以下、列記してみることになります。

## ● 表面的な子どもの様子から意味ある子どもの事実へ

わたしの訪問する学校では、協議会が始まると授業でとらえた子どもの事実が次々と語られます。授業参観において、どの先生もグループにうんと近づき耳を澄まし、全体学習になれば教室の後ろからではなく可能な限り横から授業を参観して子どものことをみようとしているからそれができるのです。とてもよいことです。ただ、語られる子どもの様子が、その授業の学びや学びを深める子どもと子どもの関係と結びつかない表面的なものになるとそれは意味ある「事実」とは言えなく協議が深まらないことになります。とは言っても、どの先生も表面的に見ようと思って見ているわけではありません。しっかり見ている、表面的にしか見えないということもあるわけです。それは仕方のないことであり、一人ひとりの先生のそういう段階も温かく受け止めていかなければなりません。ただ、わたしは、どの人にも、少しでも表面的でない子どもの事実をとらえようと心がけてほしいと思っています。その心がけがなされ継続されていったら、少しずつ深い事柄が「みえる」ようになっていくと思うからです。

## ● 点の出来事を学びにつながる線や面の見方へ

「わたしが見ていたグループではSさんが・・・な様子でした」などとグループにおける様子を出し合う協議会が多くなっています。そういう、いわば点のような出来事の一つひとつが集まって授業全体がつくられていくわけですから、たとえ些細なことであっても具体的な子どもの事実を出し合うことは大切です。ただ、その点のような出来事が、子どもの学びや育ち、その時間の学びの進展とのつながりというバックボーンのない単なる部分的で末梢的なことだと、協議も授業の見方も深まらないことになります。

そうならないために必要なのは、たとえば、グループで生まれたある出来事から何か気づいたとしたら、その出来事がその時間の学びとどうかかわるか、その子どもの育ちにとってどういう意味があるのか、とよく考えてみることです。そうすれば、自分が気づいた小さな出来事に意味があるのかどうか、あったとしたらそれはどういうものか見えてきます、そうしたら、その意味が伝わるように聴いてもらえばよいのです。つまり、教師は、授業の中の出来事を、常に「点」ではなく「線」や「面」で見るとよいのです。そうすることで、自分の授業でもそういう見方ができるようになるし、協議会で語ればその見方が他の教師に広がりすべての教師の「見え方」が磨かれていくにちがいません。

## ● 子どもの言動の意味と可能性を探る見方へ

授業には事前に授業者が立てた授業デザインがあります。当然、参観する教師はそのデザインを意識して授業を見ます。しかし、教師の想定通りに進まないのが授業であり、そういう子どもの反応とつながることでデザインが本物になっていくわけですから、実際に授業を参観して行う授業研究は突如出てくる子どもの事実への対処を検討することを大切にしなければなりません。それには、参観者は子どもの言動にどういう意味と可能性があるのかに最大の関心を抱いて参観しなければなりません。そうなったら表面的な子どもの様子や点のような子どもの出来事を出し合うだけの協議会ではなくなります。授業の事実に基づいて深め合う協議会になります。わたしたちが目指さなければならないのは、そういう協議会です。もちろん、それは簡単なことではありません。どれだけ心がけてもなかなか子どもの考えの意味も可能性も見えてこないかもしれません。けれども、それを目指して取り組む心意気を持ち続けたいものです。内容のある協議会が教師を育て学校をつくるのだと考え、ねばり強く続けていきたいものです。

# 事前のプラン通りではない授業デザインこそ

## 1 事前に立てた授業デザインの素晴らしさ

8月例会で、Mさんの小学校2年生「お手紙」の授業DVDを見せてもらいました。

かたつむりくんの手紙の配達を頼んだ後、かえるくんはがまくんのところに戻り、手紙を待つように働きかけるのだけれど、がまくんは「いやだよ」「そんなこと、あるものかい」「ばからしいこと言うなよ」と答えるばかり。この場面のかえるくんとがまくんのかかわりの状況を読み味わう授業でした。

授業を見せてもらって気づいたのは、Mさんは読みを深めるための方策を実にシンプルに準備していたということでした。それは、かえるくんが手紙を出したことを言うまで時間の経過を意識させ、その結果、ベッドで寝ていたがまくんが窓のところまで来ていることからがまくんの変化を感じさせることだったと考えられます。

それはMさんが授業前に立てたデザインと言ってよいものですが素晴らしい考えなのではないでしょうか。「がまくん」「でもね、がまくん」と語りかけるかえるくんの〈気持ち〉をいちいち尋ねたり、「いやだよ」「ばからしいこと言うなよ」と答えるがまくんの〈気持ち〉もいちいち考えさせたりする授業ではこの場面全体の二人のかかわりを心から味わうことはできないのです。それでは二人のかかわりを細切れにしてしまうだけです。そうではなくこの場面における二人のやりとりを丸ごと味わわせたい、それにはかえるくんががまくんに働きかけた時間を意識させること、そういうことだったのではないのでしょうか。しかも、その時間が経過するうち、がまくんがベッドから窓ぎわに移動しているのです。文章にそう書かれているわけではありません。挿絵に描かれているのです。この作品は文も絵もアーノルド＝ローベルですから、ローベルはそのことを絵で表したと考えてよいでしょう。

がまくんは、かえるくんが何と言おうと、「そんなことあるものかい」「ばからしいこと言うなよ」と拒絶しているかのようなことばを返しています。しかし、本当のところはがまくんの心の中はどうだったのでしょうか。そう考えると、がまくんがベッドから起き上がり窓ぎわまで来たということは、かえるくんに戻したことばでは読めないがまくんの思いを表していると考えられます。そう考えたからMさんは、がまくんのことばよりも窓ぎわに来たことを大切にしたいと思ったのでしょうか。わたしは、教師は、とおり一遍のことをただこなすのではなくこのような自分ならではの読み込みによる授業デザインをすることが大切なのだと思います。

そういう意味で、Mさんの授業前の準備は、とてもよいものでした。ところが、授業はそんなMさんの想定通りにはなりません。教師の思うように子どもたちが読んでくれなかったのです。というより、子どもの読みが、あれだけ素敵なデザインをしていたMさんの読みとはまた違った味わい深い読みを生み出してきたのです。

## 2 子どもから読みたくなることが生まれる

授業冒頭に10分間、その後も要所要所で5回の音読を入れる、じっくり考えて読む必要のあるときはペアによる聴き合いをする、それが合計7回、この事実が示すように、Mさんの授業は、ことばに触れることを大切に、すべての子どもの読みを引き出すためにペアを入れるという授業の基本をしっかりと具現化したものでした。

その授業の前半、音読が終わったところで、Mさんは次のように子どもたちに尋ねました。

「かえるくんはがまくんを誘っているんだって言っていた人がいたんだけど、どのくらいのあいだ誘ってるんやろ」

授業前に考えていた通り、Mさんは「かえるくんとがまくんのかかわりの時間」を子どもたちに考えさせようとしたのです。ペアの後、Hという子どもが言いました。

『それから、かえるくんは、がまくんの 家へ もどりました』のところで、急いでいるのかなあって気になった」

この子の言っていることは、Mさんの問いとは微妙にずれています。Mさんが「誘っているのはどのくらいのあいだ？」と尋ねているのに対して、Hという子どもは、かえるくんががまくんを誘う前の「がまくんの家に戻る」ときのことを話したからです。ただ、その戻り方は「急いでいる」と言っているのですから、それは時間的なものです。ですから、この発言をきっかけに、かえるくんが急いでがまくんの家に戻り、少しでも早くがまくんを手紙を待つようにしたと読めていけばよかったです。

ところが、そんな教師の思惑のわからない子どもは、自分たちの関心のあるところに話を持っていきます。

「あのさ、かえるくんはさ、がまくんさ、かえるくんの家に来ないから、かたつむりくんに頼んだ」

「かえるくんが渡したら、意味ないからなあ」

「意味がなくはないけど、そんなにおもしろくない」

「がまくんはかたつむりくんのことは知らんから・・・」

「かえるくんは、ないしょでかたつむりくんにお手紙を渡してお楽しみにしている」

子どもたちは、かえるくんにお手紙を待つように誘うところよりも、かたつむりくんに配達を頼んだことのほうが印象深かったのです。そこにはかえるくんの「お楽しみ」があるとも言っていて、その言葉をほぼ全員が共感的に聴いているからです。

Mさんにもそれがわかったのでしょうか。自分が考えさせたかった「かえるくんががまくんを誘う時間」を封印し、子どもたちの言う「お楽しみ」に乗っかります。「その『お楽しみ』、どうだった？」と。これができるMさんはたいしたものです。一人の子どもが答えます。

「普通にお手紙書いてがまくんに渡しても（がまくんは）普通、喜ぶと思う」

この子どもは、Mさんから問われた「お楽しみ」について肯定的に答えたわけではありません。逆に、かたつむりくんに頼むなどということをしなくてもがまくんを喜ばせることはできると言っているのです。これも読みと読みのつなぎです。こういう逆説的なつなぎは往々にして読みを深めます。このときもそうでした。Iという子どもが次のように述べてきたからです。

「それでも（がまくんは）喜ぶけど、一度もがまくんはお手紙をもらったことがないから、（かたつむりくんに配達を頼んだということは）それを、もっとうれしく、お楽しみにしている」

この子どもは、手紙が来ないと言って嘆くがまくんに手紙を書き、それを直接手渡すのではなくかたつむりくんに頼んで配達してもらおうようにし、その手紙をがまくんに待たせようとするかえる

くんの行為に潜む思いに「お楽しみ」があると言っているのです。

こうした子どもたちの考えのつながりを聴きながら、わたしはなるほどと思っていました。わたしがこれまで参観した授業では、がまくんに宛てて手紙を書いたかえるくんのやさしさを子どもたちは述べていたように思います。それに対して、M学級では、そこにかえるくんの「お楽しみ」があると読んでいるのです。確かに、かえるくんの気持ちの中に、なにがしかの「わくわく感」「楽しみ感」があります。真面目な「やさしさ」だけではなく、そういうユーモアのようなものがこの作品の味わいを深めています。そもそもかたつむりに手紙の配達を頼むというところにも、なんとも言えない愉快さがあります。子どもは、物語に潜むそういう情感に触れて「お楽しみ」と表現したのです。見事というほかありません。

ここで、明確にしておきたいのは、それは、Mさんが事前に立てた授業デザインによって引き出されたものではないということです。Mさんは、かたつむりくんに頼んだことなど考えさせようとしていなかったからです。子どもたちは、Mさんの意図を察してその意図に合うように考えたのではなく、自分たちが考えたことをそのまま出してきたにすぎないのです。それが可能になったのは、Mさんが教師の問い通りに答えさせことよりも子どもの考えやつまづきを大切にしてきたことを示しています。だから子どもたちは、それぞれの考えのつながりの中から「お楽しみ」ということばを出してきたのです。そう考えると、自分が問いたいことを封印して子どもの「お楽しみ」を受け止めたMさんの判断はとてもよかったと言えます。こういう子どもの学びへの対応が授業を振幅のあるものにします。

### 3 考えておいた問いを子どもに提示する

先に述べたように、Mさんがこの授業でなんとしても子どもに考えさせたかったのは、がまくんがベッドから窓ぎわに移動していることだったと思われます。ここまでは、最初の問い「がまくんを誘っている時間」についても封印して子どもの読みに寄り添いました。しかしそれは、「窓ぎわへの移動」についても封印したということではありませんでした。たぶん、Mさんは、それを持ち出すタイミングを見計っていたのではないのでしょうか。

かえるくんに手紙の配達を頼んだのはかえるくんです。それに対して窓ぎわに移動したのはがまくんです。ということは、がまくんの窓ぎわへの移動に注目させるには、子どもたちの目をかえるくんからがまくんに移さなければなりません。ところが、子どもたちの視線は、まだ、かたつむりくんに配達を頼んだかえるくんに向いています。さあ、Mさんはどうするのでしょうか。

そう思ったとき、Mさんが子どもたちに問いかけました。

「じゃあさ、がまくんもお楽しみにしているの？」

Mさんのこの問いは、ここまで子どもたちが出してきた「お楽しみ」を受けたものです。子どもたちの読みの流れに乗ったものです。けれども、この問いによって、子どもの視線がかえるくんからがまくんに移すことができそうです。授業を見ているだけのわたしには、Mさんが意図的にそうしたかどうかはわからないのですが、もし意図的だったら実に巧みだったと言えます。

やはり子どもたちは、

「がまくんはかえるくんがお手紙をくれるとはしらないから（お楽しみににしていることはない）」

「かえるくんは時間がかかって来たんやと思う。そのあいだ、がまくんは、ベッドでじいっとお昼

寝してたみたい、ぐたあってしていた」

と語ってきました。子どもたちの視線は、お手紙がこないがまくんの側に移ったのです。授業時間が残り少なくなっています。このときMさんは、ここが「窓ぎわへの移動」に持って行くチャンスだ、ここで挿絵を見せれば、ベッドにいたがまくんが窓ぎわに移動していることに気づくはずだ、そう思ったのではないのでしょうか。

Mさんはこう切り出します。

「今、じっと寝てたって言ってるけど、見て、見て（ベッドで寝ている挿絵と、窓ぎわでかえるくと並んでいる挿絵を並べて黒板に貼る）、なんか違わない？」

さあ、子どもたちは気づくことができるのでしょうか。気づいたとして、そこからがまくんの変化をどう感じ取るのでしょうか。

ここで、ドラマが起きたのです。それは、4月以来Mさんが心にかけて大切にかかわってきたSという子どもが生み出したものでした。

2枚の挿絵を目にしたSという子どもが、口を開きました。

「〇ちゃんが言った（がまくんはベッドでじいとお昼寝していた）ところで、がまくん、ひとりぼっち」

当然、MさんはそんなSのことばを受けとめます。

「そうやね。・・・それで？」

「かえるくんは、（がまくんに）起きてえって言ってる」

「がまくんに起きてえって言ってるわけ、うん」

「（がまくんは）起きんのいやだよって・・・」

「いやだよって言ってるね」・・・だから？」

「かえるくん、一人になって・・・かえるくん、ひとりでさみしかったから、がまくん、おこっちやってん」

#### 4 子どもから生まれるものの豊かさ

授業をみていたわたしはこの光景を見てふるえました。Sという子どもが口を開いたこととそのSのことばを温かく受け止めるMさんの対応が感動的だったからです。けれども、わたしがふるえるような思いになったのは、それだけではありませんでした。それ以上に彼が言っている内容に感動したのです。彼は、Mさんの寄り添いのもと、頭の中に浮かんでいるものを、紡ぎ出すかのように語りました。そして、彼は「さみしかった」と言ったのです。

彼の言う「さみしかった」のは、がまくんのことなのか、かえるくんのことなのかははっきりしません。「かえるくん」と「さみしかった」をつないで受け取ればさみしかったのはかえるくんということになります。そうではなく、「さみしかったから、がまくん、おこっちやってん」とつなげば、さみしかったのはがまくんということになります。それははっきりしません。けれども、そのどちらであっても、この子の言っていることは大変なことだと思ったのです。

がまくんがさみしかったということならそれは、ベッドで寝ている挿絵から感じたことにちがいません。それがなぜ大変なことなのでしょう。

がまくんは、かえるくんの投げかけに対して、「いやだよ」とか「ばからしいこと言うなよ」と返しています。それはいかにも怒っているような、いら立っているような、投げやりになっているような言い方です。ですから、ここを読んだ子どもたちは、がまくんはお手紙のことを諦めている、来ないことを怒っていると読みます。それはそれでよいのです。けれども、そういういら立ちや怒りの奥に「さみしさ」があるのではないのでしょうか。手紙が来ないということは、そうしてくれる友達がいなかったことだと思いついてからです。Sという子どもは、ベッドで寝ているがまくんのすがたは、その「さみしさ」を抱えたすがただと思ったのです。それは、表面的に見ているだけでは感じられないがまくんの思いです。それをこの子どもは言っていることになるのです。

一方、「かえるくんもさみしかった」と言ったとしたらそこにどういう意味があるのでしょうか。一つには、かえるくんはがまくんの「さみしさ」を自分のことのように感じていると考えられます。急いでお手紙を書いたのはそういう思いがあったからだと言えます。しかし、よく考えてみると、これまでいつもいっしょに遊んだりしてきた、つまりこんなに仲良くしてきたのに、これだけ身近にいたのに、「ぼくにお手紙くれる人がいない」と嘆くがまくんのことばは、かえるくんにとって「さみしい」ものだったとも読めるのです。いくつもいくつも「お手紙」の授業を見てきたけれど、かえるくんが「さみしい」と言う子どもに出会ったことはありません。もし、Sという子どもが、そう言ったのだとしたら、驚き以外なものでもありません。子どもが本気で読む授業では、こんな豊饒なものが生まれ出るのである。

そういう読みが、Mさんがこれまでずっと心にかけてきたSという子どもが出してきたのです。わたしは、ケアの心が存在する「学び合う学びの教室」では、こういうドラマが起きるとずっと言ってきましたが、またまたそのドラマに出あうことができました。だから、わたしはふるえたのです。

それにしても、Sという子どもに、どうしてこういう読みが生まれたのでしょうか。映像で見ただけのわたしには確かなことはわかりません。けれども、この子どもは「さみしさ」を知っている子どもにちがいないと思うのです。「さみしい」体験をしているからこそ、がまくんやかえるくんの「さみしさ」を感じるができるのだと思うのです。文学の味わいは、読み取り方の学習を積み重ねただけで深まるというものではありません。鑑賞をする「人」の経験とその経験によって染み込んでいる「心根」のちがいが味わい方を大きく左右するのではないのでしょうか。この子どもはきっと「かなしさ」とつながる何らかの経験をしているにちがいません。

さて、Mさんの授業はこの後どうなったかですが、残り時間10分を切ったところで、とうとうMさんは、「がまくんの窓ぎわへの移動」を感じ取らせようとします。Mさんが見せた2枚の挿絵を見比べた子どもから「がまくんがベッドにいない」「がまくん、窓のところに来ている」などという気づきが出たわけではありません。けれども、Mさんは、

「いつ、ベッドから起きてきたの？」

という問いを出したのです。すぐペアで語り合わせます。本文の音読も入れます。こうして二人の子どもが次のようなことを語りました。

「(かえるくんの言うことを) もう一回聞いて、気になって、見えないから、かえるくんの横に行って、かえるくんに聞いて、見た」

「来てほしい、見たいから、立って、かえるくんのところに行った」

ここで二人の子どもの言っていることは間違いではないし、かえるくんの投げかけによってがまくんに「見たい」という思いが生まれたことをとらえているのはよいことです。けれども、わたしは残念でなりませんでした。それは、Sという子どもの語った「さみしさ」が子どもたちの読みのから消えてしまったと感じたからでした。

ここは、「いつベッドから起きてきたの」と問うよりも、Sの語った「さみしさ」を子どもたちみんなで共有してほしかった、音読を入れ、ペアで聴き合い、がまくんの「さみしさ」、もしかするとかえるくんの「さみしさ」かもしれないのですが、それを味わってほしかった。それがあの場で生まれていた子どもによる素晴らしい事実なのだから、そう思いました。

「ベッドから窓のところにやってきた」ということは、次の時間に持ち越してもよかったのです。そうすれば、「窓のところにやってくる」というがまくんの行為を、がまくんの「さみしさ」とつなげて感じることができます。かえるくんの「さみしさ」ということであれば、窓のところにがまくんが来てくれたことは、「さみしさ」を感じていたかえるくんにとっては喜びになったと読めませぬ。こうして、Sが出した「さみしさ」とMさんが気づかせたかったがまくんの動きが繋がったとき、この後の「二人とも、とてもしあわせな気持ちで、そこにすわっていました」という「しあわせ感」を理屈抜きで味わうことができるのではないのでしょうか。

## 5 授業の場で生み出す子どもの読みの豊饒さ

事前に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。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、「学びのたより」8月20日号で、わたしはこのように記しました。そのたよりを発行した例会で、このMさんの授業を見せてもらったのです。なんとドンピシャなことでしょう。

Mさんのこの授業からわたしたちが学ぶべきことはたくさんあります。それは、ここまでに記してきたことから感じ取っていただけているでしょう。そのなかで、Mさんほどの素敵な授業デザインをしても、授業になったらそのデザイン通りにはならないということは非常に示唆的です。それは、子どもの学びの可能性の深さを示すとともに、授業という営みはそんな子どもによる学びの可能性を求め続けるものでなければならないということを示しているとも言えます。もちろん、その可能性を具現化することの難しさは言うまでもありません。

わたしたちは、プラン通り行かないの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のではなく、もちろん、考えられるだけのことは考えて授業に臨むのだけれど、それでも、子どもは、わたしたち教師が思っているものを超える事実を出してくるものだと考えなければなりません。本当の授業デザインは、刻々と生まれる子どもの状況に応じて、授業をしながらつくられていくものです。そこがプランとの大きな違いです。

教師は、プランに合わせて行う授業ではなく、子どもと呼吸を合わせ、子どもの状況を全身で受け止めながら、絶えずよりよいデザインをつくり続ける授業にしなければならないのです。そうでなければ、子どもの学びを深めることも、子どもを学び手として、人として育てることはできないのだし、わたしたち教師も、教師として成長できないのだと考えるべきです。もちろん、それは容易なことではありません。でも、容易なことではないからこそ、大切にしなければいけないことなのではないのでしょうか。