

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2017年9月30日
文責：JUN

「主体的・対話的で深い学び」への取り組みで ここを見落としてはならない！

8月26日の例会で報告された実践から、学習指導要領改訂で重点化された「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」に関する大切なポイントが見えてきました。多くの学校で本格実施に向けた取り組みが始まっている今、このポイントを皆さんと一緒に考えてみたいと思います。

1 「主体的・対話的で深い学び」は、日常の授業の中に存在する

報告された授業は、5年生の国語、教材は「生き物は円柱形」という説明的文章でした。この文章は、教科書4ページでそれほど長いものではありません。「地球には、たくさんの、さまざまな生き物がいる。生き物の、最も生き物らしいところは、多様だということだろう。しかし、よく見ると、その中に共通性がある。形のうえでの分かりやすい共通性は、『生き物は円柱形だ』という点だ。」という文で始まり、まず人の身体の部分も全体も円柱形だと語りかけ、その視線は、ミミズ、ヘビ、ウナギ、ネコ、イヌと続き、円柱形には見えないようなチョウもよく観察すれば、胴体も足も円柱形になっていると続けられています。そのうえで、どうして生き物は円柱形が基本なのかという理由として、そのほうが外からの圧力に対して強いということと、周囲の物との抵抗が少なく動きが速くなるからだという二つを述べています。文章は、そうした説明を受けて、最後の段落で、縮めて言えば、「生き物は多様であり、そういう多様な生き物に囲まれているからこそ、くらしがにぎやかで豊かになるので、その多様さを知ることはとてもおもしろい。それと同時に、多様なものの中から共通性を見だし、なぜ同じなのかを考えることも、実におもしろい。」というように締めくくられています。報告された授業は、この締めくくりの部分を読むものでした。

授業はこの部分の音読をすることから始まりました。めいめいで読み、その後、指名を受けた一人の子どもが音読をしました。そして、K先生が「ここを読んで、そうやなあとか、どういうことかなあと思うところ、教えてください。」と言いました。それに対して子どもたちが出してきたのは次のようなことでした。

- ① 多様な生き物に囲まれていてくらしがにぎやかになるのは豊かなのだと思う。
- ② こんな生き方をしている生き物がいるというところで、その多様さを知ることはとてもおもしろいというところで、生き物のいろいろな様子を考えると、なんかすごい。

- ③ 「多様なものの中から共通性を見だし、なぜ同じなのかを考えることは実におもしろい」というところで、いろいろなものの中から共通性を探すのはおもしろそうやなあと思った。
- ④ 多様な生き物に囲まれているから、動物たちがおるから、(自分たちの) くらしがにぎやかになるから、ありがとうって感じ。
- ⑤ 生き物に囲まれていてにぎやかやから、今の時代はうれしいな。

K先生のように、教師から事細かに発問するのではなく、まず、子どもが感じたことを受けとめるということとはとてもよいことです。読むのは子どもなのですからそれは当然のことだし、学びは子どもの考えに基づくものにするのがよいに決まっているからです。

そこで、大切になるのが、このような子どもの考えをもとに、この後子どもたちが意欲を燃やして取り組もうとする課題として提示できるかどうかです。それができれば、この後、教師が一つひとつ問いかけて子どもの答えさせる誘導的な授業をしなくて済みます。教師によって示された課題を自分たちで克服したい、発見したいという意欲を子どもが抱いて、夢中になって取り組む学びの幕を開けることになるからです。

さあ、それでは、上記の5つの子どもの発言を受けたとして、皆さんはどのような課題を提示されるでしょうか。

考えておかなければいけないのは、この文章のタイトルは「生き物は円柱形」だということです。つまり、どんな生き物であっても、基本は円柱形だということで、それがこの締めくくりの段落まで、さまざまな生き物を例に挙げて説明されてきたのです。つまり、その円柱形はいろいろな生き物の「共通性」の部分なのです。ところが、そのことを出してきたのは③の子ども一人だけなのです。他の4人はすべてその逆の生き物の多様性に興味を示しています。

しかしそれは、子どもにしてみれば当然のことだと思われまます。何がどう違っているのかと考えるほうがおもしろいに決まっているからです。とは言っても、この文章は、共通性について書かれていて、違い、つまり多様さのことはメインになっていません。ところが、締めくくりの段落にきて、共通性より前に、「多様さを知ることはとてもおもしろい」と書かれていたのですから、子どもにとっては渡りに船で、共通性よりも違いに興味が行くのは自然なことだったのです。

とは言っても、この文章の軸はやはり「共通性」です。つまり、違いがあり、多様であるのだけれど、それでも共通するところがあるということの面白さを読まなければなりません。ですから、たった一人ではあるけれどその「共通性」の面白さについて述べた③の子どもの言ったことは貴重です。そして、この貴重な気づきを、「多様さ」の面白さを感じているたくさんの子どもの感じ方とどうつなげて、多様だからこそ共通性を見つけることが面白いと感じることができるかが大切です。しかも、そのことに教師の誘導で気づかせるのではなく、子どもが取り組んで発見できるようにできたらどんなによいでしょうか。それには、ここでどう課題提示すればよいのでしょうか。

例会で、授業映像を観ながら、テキストの文章に何度も目をやりました。子どもの考えと、テキストをつなぐことからしかアイデアもデザインも生まれませんからです。

そうしてはっと気づきました。この段落を読むポイントは「二つの『おもしろさ』」だと。一つは、「多様さを知るおもしろさ」、もう一つは、「多様なものの中から共通性を見出すおもしろさ」です。

4人の子どもは、多様な生き物がいて、にぎやかで豊か、それはすごいことであり、そんな多様な生き物たちにありがとうと言いたいくらい、それくらい今の時代はいいなと語っています。それは②の子どもが言っている「多様さを知ることはおもしろい」に集約されるでしょう。それに対して、③の子どもが「いろいろなものの中から共通性を探すのはおもしろそう」と言っている、それは「共通性」の「おもしろさ」です。つまり、「二つの『おもしろさ』」が子どもから出てきたのです。それなら、そこに焦点化することから深めことができるのではないか、そうひらめいたのです。

どういふ課題にして子どもたちの前に出すかは、いろいろあるでしょう。

「この段落には二つの『おもしろさ』があるね。その二つのことを②さんと③さんが出してきてくれました。なので、二つの『おもしろさ』は、それぞれどういふおもしろさなのか、そして、どう違ふのか、これからグループで研究してみよう。・・・まず、その二つの『おもしろさ』を意識するため、この段落を音読してみましよう（各自読みをして、その後、一人か二人の子どもを指名しての音読もする）。」

「二つの『おもしろさ』はどこに書いてある？ 一つ目の『おもしろさ』はどこのところ・・・？ じゃ、二つ目の『おもしろさ』はどこのところ・・・？ これはそれぞれどういふおもしろさなんだろう。そしてどう違ふのだろう。それを明らかにするためには、この段落だけでなくこの文章全部から考えないといけなくなるでしょう。その時は、前に戻って何度も音読して見つけていってください。」

こうして子どもたちは、グループの取り組みに入っていきます。それは、教師の誘導で事細かに答えさせられる学習ではなく、自分たちで見つけ出す学びです。自分たちで、何度も文章を読み、仲間の考えを聴き、自分の考えも出し、それぞれの考えを突き合わせる探究の学びです。もし、難解な語句があったら、教師に頼るのではなく、自分たちで調べ、自分たちで道を切り開いていくでしょう。

こうして考えてみたとき、これは、新学習指導要領で登場した「主体的・対話的で深い学び」そのものだという事に気づくことができます。取り組んでみたくなるような課題が提示され、その課題に対して子どもたちが取り組むのです。課題に魅力を感じ、何かを発見しようと意気込んだとき、そこに「主体的」なものが生まれてくるはずですが、しかし、これだけの内容の課題だと一人では取り組むのが困難な子どももいます。また、ある程度は一人で考えられても一人だけでは考えがそれほど深まらない可能性もあります。だから、グループなのです。グループになって互いの考えを突き合わせるのです。そこに「対話的」な行為が存在します。そして、この課題なら、きっと、「多様さのおもしろさ」が具体的に感じられてくるとともに、それほど違ふのある生き物にも「共通性がある」という「おもしろさ」も具体的に浮かび上がってくるでしょう。それが実感を伴った「深い学び」です。

「主体的・対話的で深い学び」を特別な授業にしてはならないのです。年に何回かのイベント的なものにしてはならないのです。日常の、いつもの、教科の授業の中で、あたり前のように行ふべきものなのです。それにはいつも、「子どもが仲間とともに取り組み探究する学びにする」という心構えを抱いていないといけないうでしょう。

2 「主体的・対話的で深い学び」を、すべての子どもの学びにするために

今年の夏も、いくつかの市や団体から講演依頼がありました。わたしは、学校からの講演だけの依頼に応じることはありません。教師の実践は講演を聞くだけでよくなることはまずないし、教師の専門性も講演を聞くだけで深まることは決してない、実践しなければ、そしてその実践を振り返って見つめ検討しなければだめだと考えているからです。だから、授業実践を基にした研修が可能な学校では、授業参観を抜きにした講演はしないのです。けれども、市や団体による依頼には、講演をさせていただき意味を感じたらさせていただきことにしています。

今年の夏の講演は、そのほとんどが「主体的・対話的で深い学び」にかかわることでした。引き受けた段階で考えました、この講演をわたしに依頼された意図はどういうものだろうか。わたしの活動や考え方を知っていて依頼されているのですから、理論めいたことを聞きたいわけではなく、きっと、「主体的・対話的で深い学び」とは具体的にどういう学びでどう取り組むのかという実践レベルの話を期待されてのことに違いない、そう思いました。

わたしは、子どもが自分たちで突きつめたい、明らかにしたい、発見したいと願い取り組む学びでなければならないこと、そしてそれは、子どもが何人かで知恵を出し合って取り組む協同的学びでなければならないこと、そして、そもそも子どもが取り組む課題は深い学びにつながるものでなければならない、その課題の探究によって学びが深まるように、子どもたちの学びを教師が支えなければならないというようなことは話しました。

ただ、どこで講演しても、必ず語ったことの中に、教育書や教育雑誌に書かれているものにはあまり触れられていないことを盛り込みました。それは、「主体的・対話的で深い学び」を「すべての子どもの学び」にするということです。それがなかったら、「主体的・対話的で深い学び」は必ず頓挫すると思っているからです。

これは口で言うほど簡単なことではありません。そもそも「主体的・対話的で深い学び」でなくても、すべての子どもの学びを保障するということが苦勞なくできることではないからです。授業中の子どもの中に、わからなくてあきらめている子ども、やる気なくぼんやりしたりよそ事をしたりしている子ども、真面目な態度なのだけれどわからなさを抱えてどうすることもできないでいる子どもがいない状態にしなければならないからです。もちろん、学ぶことを放棄するかのように寝ている子どもがいる教室、生徒同士が私語をして騒がしい教室にしてはなりません。そういう状態のまま「主体的・対話的で深い学び」はできません。子どもたちが学ぶことへの「希望」を感じていない教室では豊かな学びはできないからです。

では、学ぶことへの希望のある教室はどうしたら生まれるのでしょうか。それは一言では言えません。特効薬のようなマニュアルがあるわけではないからです。それは、教師の努力によるいろいろな条件が組み合わされて生まれるものでしょう。

ただ、その教師の努力の中核を成すものははっきりしています。それは「他者に対する信頼」です。生活上の困難を抱えている子ども、学力的に不安のある子ども、これまで何かとトラブルを生んでいた子どもの生活態度に落ち着きが生まれ、どの子どもにも学ぶ「安心感」と「希望」が生まれるとき、そこには必ず「他者に対する信頼」が存在しています。信頼感があれば、学びから外れる危険性のある子どもも学ぶことをあきらめなくなります。どれだけ学習でつまずいても支えてくれる仲間がいることで安心感が生まれ、それが学びへの「希望」になるからです。つまり、子どもの学ぶ希望を支えているのは「他者に対する信頼」なのです。その「他者」とは、当然のことですが、教師と仲間です。

学びから外れがちな子どもにとってはその他者がなんとしても必要です。つまり、すべての子どもの学ぶ希望の鍵を握っているのは、教師の子どもへの対応と子ども相互の関係なのです。

まず大切なのは、子どもに対する「教師のまなざし」です。子どもは、教師が自分にどういうまなざしを向けているか、つまり自分がどうみられているかを感じています。学びから外れる危険性のある子どもほど敏感だと言ってよいでしょう。そういう子どもが生きられる教室には、すべての子どもを真正面から見つめ、心を砕いている教師が存在しています。

それは、そういう子どもになれなれしく接するということではありません。心を砕くということは、その子をなんとかしたいという思いから生まれる行為です。もちろん、なんとかしたいという思いが教師の勝手な思い込みであってはなりません。その子どもにとって必要なものでなければなりません。その子どもにとって必要ななんとかしたいという視線が「まなざし」なのです。端的に言えば「ケアの心のあふれるまなざし」とでも表現すればよいでしょうか。このように、教室は、教師のまなざしがどういうものであるかによっていかようにも変化します。それは私たち教師にとって基本中の基本でしょう。

けれども、それだけでは不十分なのです。子どもにとっては、もう一つの「他者」である「仲間」のかかわり、つながりがものすごく大きなものなのです。人は、大人であろうと子どもであろうと、他者との関係性の中で生きています。その関係に左右されながら生きています。場合によっては、年代によっては、教師との関係よりも仲間との関係のほうが子どもにとって重要にもなります。そう考えると、「仲間との関係」をよりよくしないと、すべての子どもが安心して学び暮らせる教室にはならないということになります。

この仲間とのつながりは、子ども間のさまざまな出来事や状況によってつくられるものです。その多くの部分については教師の目に触れないこと、耳に入らないことが当然あります。子どもの世界のことだからです。しかし、だからと言って、子どもの関係は教師のあずかり知らぬことだと言うことは許されないでしょう。場所が教師の指導の下にある教室なのだし、その教室に通ってくる子どもの学びに携わっているのは教師だからです。

もちろん、すべてのことが教師にわかるわけではありません。限界はあります。けれども、それを言い訳にするのではなく、なるべく多くの子どもの状況を、少しでも早期に察知して、一人ひとりの子どもに心を配った手立てをとるようにしなければなりません。それには、教師は、いつも感度のよいアンテナを張るように心掛けなければならないでしょう。

そして、それ以上に大切なのは、子どもの関係をよりよくする活動や手立てを積極的に行うことです。それはこれまでも、学級づくりとしてさまざまに行われてきたことです。しかし、どちらかと言うと、それは、授業における学びの中で行うのではなく、授業外の取り組みとして行われてきたきらいがあります。それに対して、わたしは、子どものよりよい関係を築くのは授業における学びにおいて行わなければならないと言っています。学校生活の大半が授業なのだし、学校のもっとも中心的で大切なことは学びだからです。その学びにおいて、子どもたち同士の相手を見る目も、他者とともに生きる意欲も、自分に対する思いもすべてつくられていくからです。学級づくりや人権教育の取り組みが、授業を抜きにした授業外の取り組みで行うことになってはならないのです。子どもたちの「他者に対する信頼」と学校に来ることの意欲は、授業の中の1コマ1コマの積み重ねで形成されていくのです。だからわたしは、その状態をつくることなく「主体的・対話的で深い学び」の実現はあり得

ないと言っているのです。

少しでも早く、子どもたちの意識化を図らなければいけないことがあります。それは、「わからない」と言うことは素晴らしいこと、仲間のわからなさに寄り添って考え合う学び方がもっとも大切な学び方だという意識化です。

すべての子どもが「主体的」になるには、「わからない」と言えなければなりません。しかも、「深い学び」に挑むとき、それはそう簡単にわかるものではないはずです。学びは「わからなさ」から始まるのです。わからないからこそ学ぼうとするのです。わかったことを言い合っているだけのにぎやかな話し合いには学びは存在しません。そして、学力に不安のある子ども、なんらかの事情で学びに入れないでいる子どもこそ、「わからない」が安心して言え、その「わからない」に寄り添って考えてくれる仲間がいることが必要なのです。

子どもが探究する協同的学びにおいて「対話」はとても重要です。この「対話」はしゃべり合うだけの話し合いではありません。「聴き合ってともに考える言葉の行き交い」でなければなりません。となれば、すべての子どもがこの「対話」に参加できなければなりません。うまく話せない子どももいるでしょう。課題についての考えがなくて対話に参加したくてもできないでいる子どももいるでしょう。そういった子どももみんな参加できる対話にするには、わからないことを「わからない」と言えることは必須です。どんな考えも、間違いも、わからなさも尊重して受け取れる子どもたちの耳が必要です。そこに存在するのは「わからなさ」や「間違い」をこよなく大切にする価値観です。これができる教室では「わからなさは宝物」なのです。この価値観のない教室では、すべての子どもが安心して学ぶことができません。主体的にもなれないし、対話にも参加できません。子どもたちに必要なのは、自分も参加できる、自分の存在が大切にされているという「安心感」であり、その「安心感」は周りの人との関係性に「信頼感」があるかどうかで決まります。だからわたしは「他者に対する信頼」を構築することなく「主体的・対話的で深い学び」は実現しないと言っているのです。

しかし、子どもにとって「わからない」と言えるということはそうそう簡単なことではありません。それは、学校が「わからないこと」は駄目なことという価値観で縛られているからです。いえ、それは学校だけではありません。家庭も社会もこの価値観に縛られていると言ってもよいかもしれません。「わかること」は必要なことです。けれども、わからないことはだれにでもあり、それだからこそ学ぼうという意欲が生まれるのです。ですから、「分からないことは駄目なこと」という価値観を壊さないといけないのです。どうすればよいのでしょうか。

人は、事実でしか考え方は変わりません。本当にそうだと納得しなければ変わりません。つまり、「わからなさは宝物だった」という事実に出会うことが必須なのです。そういう事実にくっつきも出会うことで、そうなんだと納得していくのです。

その事実を教室に生み出す、それは教師にしかできないことです。何度「わからないことがあったらそれを言いましょう」と言っても駄目なのです。わからなさが宝物になる事実を授業の中に創り出すことなしに、学びにおける安心感は生まれません。「主体的・対話的で深い学び」の実現の一つの大きなカギは、ここに存在しているとわたしは考えています。