

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2017年10月28日
文責：JUN

「主体的、対話的で深い学び」は 学びが「みえる」教師によって深まる

「深い学び」が生まれるとき、不可欠なものが三つある。一つ目は、子どもが没頭して取り組める豊かな内容の課題である。二つ目は、学び合う子どもたちの関係である。そして三つ目、それは、子どもが学びに取り組んでいるその「とき」における教師の洞察と対応である。

一つ目と二つ目については、以前から言われてきたことであり、すでにその認識は広がっている。それに対して三つ目の教師の瞬間的洞察と対応については、一つ目と二つ目ほど話題にされてこなかった。まずは、よい課題を考え出し、学び合う子どもたちの関係を育てなければ何事も始まらないからで、教師たちの意識と取り組みがそこに向くのは当然のことでありそれでよかったのである。

しかし、具体的実践が進められてきた今、三つ目に掲げたことが急速に浮上してきたように感じる。しっかり準備された課題があり、前向きに学び合える子どもたちが育っているのだけれど、子どもたちの学びが授業の後半に失速するというケースがかなりみられるからである。この状況は、課題と学び合う関係だけでは十分ではないということを私たちに示している。そこにもう一つ、なんとしても必要なことがある、それが、三つ目の子どもの学びに対する洞察と対応という授業の場における教師の瞬間的なはたらきである。

各地の学校で「主体的、対話的で深い学び」への実践的な取り組みが加速化してきた今、この三つ目のことについて事例に基づいた考察を試みることにする。

1 「主体的」「対話的」への教師たちの戸惑いと疑念

主体的とはどういう意味だろうか。辞書を紐解くと、「主体性」とは「しっかりした自分の考えや立場をもっていること」と記されている。そして「主体的」については「中心となって活動するようす」と記されている。この二つを合わせて考えると、「主体的に学ぶ」とは、子どもが、「自分の考えや立場をもって、学びの中心となって活動しているようす」だということになる。

ということは、「主体的な学び」は、教師に教えられる学びではなく子どもが自ら活動する学びでなければならない。今、教師たちはこのことを理解している。そして、そのためには教える授業からの転換を図らなければならないということも分かっている。しかし、その転換を具現化して「深い学び」を実現するには、本当のところどうすればよいのか困惑し、混沌とした世界に迷い込んでいる人

がかなりいるのではないだろうか。

その最大の原因は、長年当たり前のように行ってきた「教える授業」からの脱却の難しさにある。子どもの知識・理解を生み出すため、教師である自分が、問い、説明し、まとめなければいけないと、とにかく言葉を発し続け、子どもの言動にいちいちかわる授業をしてきたその進め方が身に沁みついているからである。

ただ、それではいけないという意識が急速に広がってきている。そういう授業のやり方では、「主体的、対話的で深い学び」で言われている「知識活用能力」が育たないと自覚されてきたからである。「活用」とは教師の言う通りに行うものではなく子ども自身が自らの考えと判断によって行うものだとわかってきたことによる。

にもかかわらず、もっと深い意識で困惑している教師がいる。それは彼らの中でくすぶり続けている疑念があるからである。子ども自らの活動で「深い学び」に行き着けるのだろうかという疑念である。学びは子どもに任せて深まるほど簡単なものではない、教師が指導しない教育などあり得ない、子ども任せにしたらレベルの低い学びになる、そういう思いが消えないのである。もっともなことである。

はっきりしておかなければいけないのは、子どもが主体的に取り組むとは言っても、教師が指導としてはならないということでは一切ないということである。主体的に取り組めるのも、取り組み始めた子どもの探究が深いものになるのも、その子どもの学びを支える教師の存在あつてのことである。ただ、そこで果たさなければいけない教師の役割は、子どもに教え込んだり教師の考え通りになるよう誘導したりするものではない。だから、疑念を有する教師たちのために必要なのは、子どもの主体的な学びを促進し、深い学びに至るための教師のはたらきについて実証的に示すことである。それこそが、授業の場における教師の瞬間的洞察と対応なのである。

もう一つ、実証的に考えなければいけないことがある。それは「対話的」ということについてである。もちろん「対話」とは、子どもによる他者との「対話」である。その他者とは学びにかかわる人のことだから、教師との対話も含まれる。しかし、そうだとすると「対話」の軸は子どもの側になければならない。教師が話しかけ、教師が指導する言葉によるものではない。そして、対話の相手としてもっと重要なのは、当然、教師ではなく子どもたち同士である。つまり、今、希求されているのは、子ども同士の「対話」による「深い学び」なのである。

今、教師たちは、「対話」とはそういう子ども同士の言葉のかかわり合いだということは理解できていると思う。だから、教師が次から次へと発問し、子どもに挙手をさせ、指名して発言させ、出てきたことを板書し、教師の巧みな誘導により結論に至らせる、そういう「一斉授業型」の授業を変えなければいけないとは思っている。しかし、そう考えて取り組んでいる教師の授業において、子どもの言葉が「対話」になっているかというとなっていないことが多いのである。発言は多くても羅列的な発表でしかない授業、教師の質問に答えさせている授業から抜け出せていないからである。

「対話」で語られる言葉は、「他者」に語りかける言葉、聴いてくれている他者からの「返し」を期待する言葉でなければならない。だから、「対話」としての言葉が語られたとき、言葉の受け手側に「聴く」という行為が必ず生まれる。聴けば考えの擦り合わせが起こり、話者が期待した「返し」をすることにつながる。すると、話者は返って来た他者の言葉を、今度は聴くことになる。つまり「対

話」は「聴き合い」なのである。

そういう「対話」はどうすれば可能になるのだろうか。もちろん、どのように子どもたちの言葉を育てていくかは教師によってさまざまであってよい。こうすれば「対話」ができるようになるといったマニュアルはない。けれども、どういうやり方をしようとも、「他者」とともに考えよう、「他者」とともに「聴き合って探究しよう」という必然性と必要感がなければならない。それには授業を教師の発問に一つ一つ答えさせる場にはしない教師の決断が不可欠になる。

ところが、多くの学校では、長年の教師の指導で、授業における子どもたちの言葉が「先生の質問に答える言葉」になっている。それがすぐには「対話」の言葉に変わらない。そうしてしまったのは教師なのだから、子どもの言葉をどうこうするという前に教師が授業を変えなければならない。しかし、長年の体質を変えるということは容易ではない。そのうえ、「主体的」のところでも述べたが、子どもに「対話」させておくだけで「深い学び」が実現できるのかという疑念を抱いている教師もいる。そういう教師は、本気で、なんとしても「対話」の言葉を育てようと思いつめないのではないだろうか。子ども同士の「対話」を実現し「深い学び」に到達するということは、言葉ほど簡単なことではないのである。

以上述べてきたように、教師たちは転換の困難さを抱えているだけでなく、疑念をも抱いている。私は、この困惑と疑念を嘆くのではなく、むしろ受け入れ、寄り添わなければならないと思っている。このような困惑と疑念を突き詰めることから、足が地に着いた「主体的、対話的で深い学び」のありようがみえてくると思うからである。そういう突き詰めをしないまま行う学びのほうが、形だけのものになり、深い学びにならない可能性が高いと思うからである。

それには、具体的な事例に出会い考察することが大切である。疑念は実際に起こる事実でしか晴れないし、困惑からの脱出は事例から感じられる「本物への憧れ」からしかできないと思うからである。そう考えていたある日の学校訪問で、まさにそれにぴったりの事例と出会うことができたのだった。

2 「深い学び」を実現するための教師の即応的対応

どの教科の学びであっても、テキストや課題を示したらまずは子どもがそれを受けとめ考え始めるようにしなければならない。そのとき、教師は、自分の教えたいことを発見させようという意図ではなく、子どもたちが考えればどのような考えが生まれてくるのだろうかと思ひこみすることである。子どもに教師の持っている「正解」を出さなければと思わせたら、それは子どもによる「主体的」な学びではなくなる。子どもの意思による「探究」ではなくなる。

私は、子どもが本気になって探究を始めたら、どの学級でも、素敵な気づきが生まれると確信している。私自身の授業においても、長年にわたって多くの授業を参観してきた経験においても、それを裏切られたことはほとんどない。

しかし、その素敵な気づきに光が当たらないまま埋もれてしまう授業はかなりある。その考えのどこがどのように素敵なのか、その考えにどういう学びの可能性があるのか、子どもたちが見抜けないのは仕方がない。子どもの気づきはひらめきのようなもののことが多く、それをだれにも伝わるように明確に話せないからである。考えを出した本人さえ、その考えの値打ちや可能性に気づいていない

ことが多い。こうしてその素敵な考えは埋もれていく。

こういう時、教師が気づけたらどうだろうか。子どもの気づきを取り上げ、それをテキストや課題とつなげ、子どもの探究に位置付けられたら、それは子どもの主体的な学びを促進し、子どもの探究心をさらにかきたて、探究するための子どもたちの対話が弾んでいくのではないだろうか。

それを実感する場面に、最近参観した二つの授業で立て続けに出会った。一つは、授業の前半に出された子どもの気づきを受けとめ、そこから、残る時間を費やして子どもが取り組める課題として示し、グループによる子どもの探究に委ねればどうかという事例である。そしてもう一つは、なんでもない子どものいくつもの気づきをつなげることで、子どもたちの視線を学びの深まりに向けることができるという事例である。

① 子どもの気づきから課題へ ～6年国語「森へ」の読みにおいて

その時間、わたしは二つの授業を参観する予定をしていた。一つ目の教室を後にして、もう一つの教室に向かった。それは、写真家・星野道夫さんの「森へ」という文章を読む授業が行われている6年生の教室だった。

教室に入ったそのとき、一人の子どもが発した言葉が私の中に飛び込んできた。

「自分がクマの目になったら、星野さんには、この森がいい森に見えた」

「どこからそう思ったの？」

教師がそう問い返すと、この子どもは次のように答えた。

「『森は、少しずつぼくにやさしくなってくるようでした』というところ」

それは全く突然の感覚的なものだったのだが、子どものこの発言が強烈に私の中に入ってきたのだ。そのわけを知っていただくには、この文章がどういうものかから説明する必要がある。

文章は、カヤックに乗った星野さんがアラスカからカナダに広がる原生林の世界に入っていくところから始まる。やがて、深い森の木々がおおいかぶさるようにせまる砂浜にカヤックを乗り上げる。文章には「見上げるような巨木や、その間にびっしりおいしげる樹林が、ぼくがこの森に入ることをこぼんでいるようでした。」と書かれている。森に足をふみ入れると、そこはかすかな道になって森の奥へと続いていた。そこにはこう書かれている。「土の上に残された大きな足あとを見たときは、急に胸がどきどきしてきました。そう、クマの道だったのです。森の中から、今にもクマがやって来そうな気がしました。」

星野さんは勇気を出して森の中へ入って行く。そうしたら、「いつの間にか、まるで、自分がクマの目になって、この森をながめているみたいなのです。心が静まるにつれ、森は、少しずつぼくにやさしくなってくるようでした。」となったのである。

私が引きつけられた子どもの発言は、この「クマの目」を取り上げたものだったのである。しかも、クマの目になったことによって、森がやさしくなってくるようだったと書かれているということも出てきている。

私は常々、授業の後半は、やや大きな課題に対して子どもたちが協同的に取り組めるようにするとよいと考えていた。私がこの教室に入ったのは、その授業後半の場面である。この時子どもたちが行っていたのは、原生林に入った星野さんの状況を、星野さんの視点に立って実感的に想像することだ

った。だとしたら、この時の星野さんの状況を、何らかの課題をもとに子どもたち自身が協同的に読み深められるようにしたらよいのだ、それをこの子どもが出してきた「クマの目」が可能にしてくれる、そう直感したのである。

星野さんが森に入る前に感じたのは「森がぼくをこばんでいる」というものだった。それが「ぼくにやさしくなってくる」となっている。そのとき星野さんが「自分がクマの目になっているみたい」だったというのである。大きな足あとを目にしてクマの道だと気づいたときは「胸がドキドキ」していたにもかかわらず……。

大きな足あとを目にするのと自分がクマの目になるというのは大変な違いである。自分を「こばんでいた」森が「やさしく」なった変化と、星野さんとクマとのこのかかわりの変化は深く関係している。そのクマのことを子どもが出してきたのである。

授業が進行し、他の子どもたちが次々と語る言葉を聴きながら、私の興奮はやや落ち着いてきた。すると、私が何に興奮していたのかが明確になってきた。そして私は、この子どもの気づきこそ取り上げるべきだと思ったのだ。それには、どうすればよいのだろう。まずは、「森がこばんでいる」と書かれているところからここまでの文章を音読することである。子どもの目を文章に向けるためである。読みの学びはどこまでも文章の言葉に基づかなければならない。もちろん、先ほどの「クマの目」という気づきをもとに読み直すのだということは伝えたいことである。

文章に戻れば、何人かの子どもは気づくはずである。クマに対する星野さんの意識の変化も、それに伴う「森」との関係の変化も。そうしたら、もう一度音読をさせたい。そのうえで、「クマの目になる」ということと「森がやさしくなる」ことについてグループで確認し、さらに文章を読み込んで、そういう変化が生まれた状況を読み描くように促したい。それには、ある程度の時間、子どもたちの協同的学びに委ねなければならない。

私は確信する。これだけ学び合うことが日常化しているこの学級の子どもなら、「こばんでいる」から「やさしくなる」までに、「胸がドキドキする」から「クマの目になる」までに、星野さんが森とどういう出会い方をしたのか、その状況を具体的に読めるにちがいないと。そして、もしかすると、星野さんの森との向き合い方の感覚的な変化を、子どもたちなりの言葉で語り出すかもしれない。クマは森の住人である。そのクマの目になるということは、星野さんもまるで森の住人になったかのような、そこまで行かなくてもうんと森に溶け込んだかのような感覚になったということだろう。そのとき森は「やさしく」なってくるように感じたのである。そういう文章の奥に潜んでいる星野さんの感情の襞のようなものを、子どもたちは子どもたちなりに感じ取ってくるだろう。それは私が感じたような言葉にしなくてもよいのだ。子どもたちが子どもたちなりに感じ取ればよいのだ。それはどういうものなのだろう、教師はそれを楽しみにして子どもたちの協同的学びを見守ればよいのだ。

こうして子どもたちの「主体的、対話的で深い学び」は現実のものとなる。

私は、子どもの気づきを待てば、学びを深めるきっかけは必ず生まれる、子どもから出てくると確信している。しかし、それが「深い学び」に至るには、教師の洞察と即応的な対応がなんとしても必要なのだと思う。それは、この事例で言えば、「クマの目」に関する子どもの発言に瞬間的に立ち止まり、そこから学びのゆくえを見通し、読みの学びの鉄則である「文章への戻し」つまり「音読」を入れて、子どもの協同的学びに委ねるということである。それは、学びの事実が「みえる」教師にな

ることによって現実のものになるのだと考えている。

② 気づきをつなげば学びの方向が生まれる ～1年算数「どちらがおいしい」の学びにおいて

それは、なんともさわやかな1時間だった。入学して半年の一年生、授業をする教師は学び合う学びに取り組んでいない学校から転勤してきたばかり。であるのに、子どもたちは、授業の最後まで生き生きと学んだ。しかも、その中心がペアによる学び合いだったのである。

授業の始まりは教師による課題提示。二つのカップAとBにイチゴジュースが入っている。カップの形態、大きさとも全く同じものである。それを子どもたちに見せて教師が問いかける、「どちらが多くはありますか？」と。

本物のイチゴジュースの登場ということもあり、子どもたちの目はカップに釘付けになり、教師の一言一言に笑顔で反応している。

ここで出てきた子どもの気づきが二つ。

「カップを近づけたら右の方が多いのがわかる」 a

「カップに線をつけて比べたらどれだけ多いかわかる」 b

こうして子どもたちは直接比較をしてどちらが多いかという結論を出し、次に、教師は、青と赤別々のジュースの入った太さの異なる二つの容器を子どもたちに見せ、「どちらが多いだろう」と問いかける。すると、複数の子どもから次のような考えが出される

「青は（入っているジュースの水面の高さが）高いから、赤は、太いんやけど（水面が）低いから、青の方が多い」 c

その時だった。一人の子どもが次のように発言した。

「（いまジュースの入っている二つの容器とは）ちがう容器に、一緒の容器に、満杯まで入れて比べたらわかる」 d

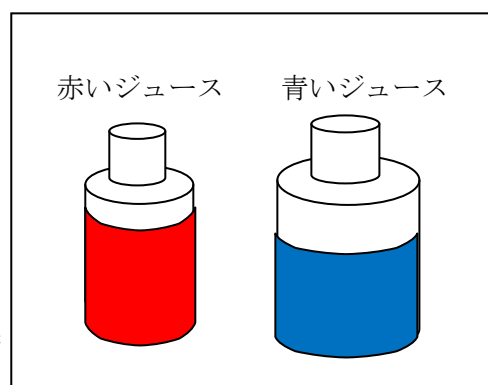
ところが、他の子どもは、別の容器に移し替えて比べるというこの子どもの考えの大切さに気づかない。そこで、教師は、「自分たちで調べよう」と言って、いま子どもたちに見せていたものと同じ赤青のジュースの入った2本の容器と、それとはべつの3種類2本ずつの容器をセットしたトレイをグループごとに配る。その際、教師は、トレイに何が入っているかの説明をしたのだが、ジュースの入っていない容器のことを「空っぽの同じいれ物」と言った。

するとその瞬間、一人の子どもがつぶやいた。

「なんで空っぽなん？」 e

低学年の子どもは、その時その時に気づいたことを比較的事物のおじしなないで出してくる。エの写真の子どものように思わずつぶやくことも多い。そういう子どもの言葉が、学びを深める鍵になることがかなりある。

ここでもう一度、前述した子どもの言葉を並べてみよう。



- a 「カップを近づけたら右の方が多いのがわかる」
- b 「カップに線をつけて比べたらどれだけ多いかわかる」
- c 「青は（入っているジュースの水面の高さが）高いから、赤は、太いんやけど（水面が）低いから、青の方が多い」
- d 「（いまジュースの入っている二つの容器とは）ちがう容器に、一緒に容器に、満杯まで入れて比べたらわかる」
- e 「なんで空っぽなん？」

もうわかっていただけるだろう、子どもたちが、この学びの重要点をすべて出していることに。

まず a と b の考えをつなぐと、同じ容器なら、間近にくっつけてそれぞれの水面の高さに線をつけるなどして比べれば、どちらの容器のほうが多く入っているか判断することができる。これが直接比較であり、これからの容量比較の基礎となる考え方である。

c の子どもが言った「太い」ということはとても重要なことである。太さが異なる二つの容器の場合はどうやって比べたらよいのかという「課題把握」にとってなくてはならないポイントだからである。この子どもだけでなく、ほとんどの子どもが、赤いジュースの入っている容器は太いけれど、青いジュースの方が、水面の高さが高いから、青いジュースのほうが多いと判断してきたのは、最初の直接比較が高さによるものだったことからして当然のことだったと言える。子どもは、直前にしたことの影響を受けるものである。

ただ、その考え方は正しいとは言えない。見た目の高さが低くても、太さによっては多く入っている場合もあるからである。そのことに気づかせるためには、高さが低くて太さが太い容器のほうのジュースの量を多くしておくことである。

最後に、d と e、二つの考えを見ていただこう。この二つこそ、この時間の学びに深みをもたらす契機になるものだった。順序は逆になるが、e の子どもの「なんで空っぽなん？」から考えてみよう。e の子どもがこうつぶやいたのは、その空の容器にジュースを移し替えて比べることがこの段階ではまだわかっていないということを表している。このつぶやきの少し前に「ちがう容器にいれて比べる」という d の発言が出たのだが、そのときだれも反応しなかったことを考えると、わかっていなかったのは e の子どもだけではなかった可能性が高い。だとしたらこの子の疑問は重要である。このつぶやきが出たその時を絶好のチャンスだととらえ、「どうして空っぽのいれ物が必要なんだろう」と全員に問いかけ、ペアでどの子どもも考えるように仕向けるとよかったのである。そうすれば、別の容器に移し替える意味にも、そのために空の容器が二つずつ必要な意味にも子どもたちは気づけたにちがいない。

そうしておいて、d の発言をした子どもにもう一度 d の考えを説明してもらい、さらに、d の子どもはどういうことを言ったのかペアで聴き合わせるのである。そうすれば、最初の発言時にはだれも気づくことのなかったこの考えの大切さにすべての子どもが気づけたのではないだろうか。

この後、子どもたちは、二人ずつのペアになって、形も大きさも同じ二つの容器に赤・青のジュースを移し替えてどちらが多いかを比べたのだが、前述したように、d と e、二つの考えをつなげて取りあげておけば、容量の普遍単位につながる考え方を深めることになったと思われる。

算数の学習における操作活動は極めて大切であるし、そういった活動をペアで行うことはとても意味のあるものである。ただし、そのときの活動は、できる限り子ども自らのものにしなければならないし、ペアによる対話がしつとりと交わされることで学びが深まるようにしなければならない。それが、低学年の授業における「主体的、対話的で深い学び」になると思うからである。

そう考えると、その活動は何を目指して行うのか、なぜそういう活動が必要なのかを的確に子どもにつかませる必要がある。それを教師の説明で行ったのがこれまでの授業だったのではないだろうか。しかし、子どもに考えさせ、その結果生まれてきた子どもの考えをもとに進めていくこれからの授業においては、出てきた子どもの考えのどれをどう生かすかはもちろん、いくつかの子どもの考えをつないで学びの道筋をつくることがとても大切になる。

どの子どものどの考えがどの子どものどの考えとどうつながり、それがこの時間の学びのゆくえにどう行き着くのか、それを授業の場で瞬時に判断しなければいけないのは教師である。そこに冒頭で述べた教師の洞察が必要なのである。それは子どもの学びが「みえる」ことによって可能になる。そういう意味で、子どもの学びが「みえる」ということはやはり重要なことである。極端に言えば、「主体的、対話的で深い学び」は「みえる」教師でしか豊かなものにできないと言える。

子どもの協同的学びに疑念を持つ教師がいることを述べた。そういう疑念のある教師たちに、ここで紹介したような事実をみてもらいたいと思う。そして、子どもが考え仲間とともに学び合えば、教師が教えなくてもこれだけの気づきを出すものだということを知ってもらいたいと思う。このように子どもから生まれたものが、学びの深まりにつながっていると実感してもらいたいと思う。そのうえで、こうした子どもの気づきを「深い学び」に向ける教師のはたらきとはどういうものなのかを考えてもらえたらうれしい。

深い学びに行き着く優れた課題を準備すること、その課題を子どもが魅力を感じるように提示することは大切である。また、出された課題を協同的に学ぶために、子どもの学び合う関係を育てることも必須である。そのうえで、最終的に「深い学び」を実現させるのは教師の洞察と即応的な対応なのだということを深く受け止めてもらいたい。

とは言っても、それは、どの教師でもすぐに発揮できるほど容易なものではない。長い年月をかけて経験を重ねながら磨いて身に着けていかなければならないことである。そう覚悟して、教材研究を深め、一つひとつの授業の場でできる限りの感覚を働かせて子どもへの具体的な対応を心がけてもらいたい。いまは子どもの学びがみえなくても、手ごたえのある学びにつながらなくても、小さな一歩を確実に刻んでもらいたい。「主体的、対話的で深い学び」は、そういう教師の誠実で地道な小さな取り組みの連続によって、実を結んでいくと思うからである。いま重視されている授業改善は、一時の流行的なものではなく、特殊なものでもなく、日々の普通の授業における子どもの学びにつながるものでなければならないのだから。