

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2017年11月25日
文責：JUN

間違い、わからなさ、曖昧、つぶやき、どれも“宝物”

1 「教え急ぐ」ことの弊害

早くできるようにする、早くわかるようにする、なるべくレベルの低い考えが出て混乱しないようにしたい、大なり小なり教師はそのような意識に陥ってしまいます。目の前の子どもたちとのかかわりは一年限りなのだし、よりよく子どもを伸ばしたいと思うあまり「早く」「間違いなく」と思ってしまうからです。こういうふうを考える教師たちの気持ちはよくわかります。

けれども、本当は、たとえつまづくことがあっても、難しさに直面しても、自分で考え、自分でやってみるのほうが人は伸びるのです。教師が懇切丁寧に指導すればするほど、そのときはわかったりできたりしても、実は、子どもの力としては伸びていないということがあるのです。

車のナビは便利です。知らない道であっても、早く、正確に目的地に辿り着くことができます。私もナビを活用しています。ところが、ある目的地に二度目に行ったとき、一度目とは異なりナビのない車で行ったのですが、途中で道がわからなくなってしまいました。そのとき、私は、一回目のときは、何も考えずただナビに連れて行ってもらっただけだったのだと気がつきました。そして、ふっと、教師の授業がナビのようになってはならないなあと思ったのでした。

子どもは、間違いも、わからなさも、ズレたような考えも、やわらかく受け入れてくれる環境の中で、自分を発揮して取り組むことができます。絶えず、これでいいのだろうか、間違ったらどうしよう、違う答えを出して先生があきれてしまわないだろうか、みんなに笑われないだろうか、そんなふうに考えてびくびくしては思い切り取り組むことはできません。

子どもが自分たちで取り組めば、当然、わからなくなったり、間違ってしまったたり、いくつもの考えのなかで迷ってしまったります。案外早くわかるようになったということもあるでしょうが、迷い困惑し行きつ戻りつの紆余曲折の末によりやく気づきが生まれるということも起こります。どちらかと言うと、学んだという実感が強く、わかる喜びも大きいのは後者の場合なのではないでしょうか。

そう考えれば、子どもの学びに携わる私たち教師は、間違いやわからなさはもちろん、教師の教えたいことと異なるものも安易に排除してはなりません。正解に至ることを急ぐのではなく、回り道になったとしても、間違いの大元を探り、自分にはない考えに出会い、いろいろな考えを比べて考えることを大切にやらなければいけません。そこに「学び」があるからです。

とは言っても、学びは、子どもにすきなようにやらせておくだけで深まるほど簡単なものではありません。子どもも、好きなようにやらせてくれる先生は大歓迎でしょうが、それだけだと必ずもの足りなさを感じるようになります。やっていることに充実感や満足感が生まれにくいからです。ですから、自分たちのしたいままにさせてくれるだけの先生を楽だとは思ってしまうでしょうがそこに信頼感は生まれ

ません。やりたいままではなく、自分たちの取り組みを温かい眼差しで見守り、そういう自分たちの活動をよく理解してくれ、そのうえで、必要なときに自分たちのやっている事実に即して手を差し伸べ深めてくれる先生を待っているのです。子どもは、いざというとき頼れるだれか（学校の場合は教師）がいてこそ夢中になって自分たちで取り組めるのではないのでしょうか。

「こうではないか、ああではないか」と考えを突き合わせて夢中になって探究する積極的な子どもは、教え急ぐ先生、正解や自らの考えにこだわる先生からは育ちません。子どもの考えを大切に待ち、子どもの考えはどんなものもふところ深く受けとめ、それらの子どもの事実に即して、どこを考えればよいのかというきっかけをずっと提示し、その提示を受けて生まれた子どもの考えを受けとめ、それが素晴らしければ素直に感動し、まだまだ困難を抱えていたら子どもの気持ちになって新たな手を打つ、そういう教師のもとで、子どもの学びへの意欲や積極性が出てくるのではないのでしょうか。

そう考えると、わたしたち教師は、子どもの間違い、わからなさをこよなく大切にしなければなりません。間違いやわからなさから学びが生まれるようにしなければなりません。教師がそういう教師になったとき、子どもたちは間違いやわからなさを恥ずかしいと思わなくなり、むしろ、その間違いやわからなさを出発点として学ぶ意欲と積極性が持てるようになります。つまり、間違いやわからなさは、子どもの学びにとって「宝物」なのです。

2 子どもの間違いやわからなさは、学びの深まりをもたらす「宝物」

学びの深まりにつながる間違いとわからなさが表舞台に出てきた授業があります。小学校三年生の算数の授業です。題材は「かけ算」で、「ある量の何倍かに当たる量を求めるときはかけ算を用い、逆に、ある量がもとにする大きさの何倍かを求めるときはわり算を用いる」ことの実践を深めることを目標として行われた授業でした。

間違いとわからなさが表舞台に出てきたと述べましたが、それは偶然出てきたものではありません。授業をしたN先生が日頃から間違いやわからなさから学びを生み出すように努めてきたから出てきたものだと言えます。

わからなさや間違い、それは、次のような「ジャンプの課題」において出現したのです。

5月のヒマワリ	6月のヒマワリ	7月のヒマワリ	8月のヒマワリ
めがでたよ たねからめが出ました。草たけは3cmでした。	葉がふえたよ 草たけは5月より9cm大きくなり、葉の数もふえました。	大きくなったよ どんどん大きくなり、草たけは5月の□倍になりました。	花がさいたよ 草たけが7月より33cm大きくなり、6月の草たけの8倍になりました。きれいな黄色の花がさきました。
問題：7月の草たけは5月の何倍ですか。			

課題が出ると、子どもたちはいつものようにグループになって取り組み始めました。協同的学びの開始です。何分かついて、N先生は、グループ学習をストップさせて、次のように子どもたちに話しかけました。

「みんなが一生懸命考えてくれているんだけど、困っている人がいるみたいなんです。それを出して

もらってみんなで考えよう」

子どもと子どもが協同的に学ぶとは言っても、そうした子どもの取り組みにすべて任せておけばよいということではありません。もちろん、教師が一つひとつ教え込むのではなく、子どもが課題に取り組むようにすることは必須です。その際、どの子どもも取り組めるよう協同的に学ぶのは当然のことです。けれども、延々と子どもにやらせておくだけでは学びが進んでいかないことが多いのです。そういう時は、難所を越えて学びをさらに先へと進めていけるよう、どこかで小さな足場をかけるなければなりません。その足場かけにおいて、わからなさや間違いがすごく大切なのです。N先生はそれがわかっているからここでストップをかけ、わからなさや間違いを出させたのでしょう。

まず、わからなさを見てみましょう。それは「8つも数字があって、どう計算したらいいのかわからない」というものでした。この子どもが言った「8つの数字」とは、「5」「6」「7」「8」と月を表す数字が4つあり、さらに「3 cm」「9 cm」「3 3 cm」と草たけの数字が3つあり、さらに「8倍」という数字があって、合計8つ、そのことを指しているのです。つまり、これだけの数字のどこからどう計算を始めればよいか、それがわからないということなのです。文章題が苦手な子どもが陥りやすいところです。こういう子どもに必要なのは、問われている事柄の関係や解いていく道筋であり、そのための取り掛かりをつかませることです。

一方、間違いは、6月のヒマワリの草たけを「 $3 + 9$ 」と計算するところを「 3×9 」で計算しようとしたことでした。この「 3×9 」は、このように立式したもののそこからどうしてよいかわからなくなって考えがストップしていたということから出てきたもので、そういう意味ではこの子どもにとっては間違えたというよりわからなくなったということだったにちがいません。

大切なのは、このようなわからなさを解消したり、間違いを正して正しい計算ができるようにしたりすることだけではないのではないのでしょうか。この二つのわからなさはどういうもので、そこに数学的な学びのどういう意味と可能性があるのかを判断し、その学びが実現するようにすることのほうが大切なのです。わからなさを解消と正解への到達はそういう学びによって達成するものでなければならないのです。

N先生は、わからなさや間違いを一度に出させました。しかし、このことに長い時間をかけてはいられません。これはあくまでも探究の最初の障害物でしかないからで、なるべくシンプルにその障害物を乗り越えるための足場をかけ、再度協同的に学びに戻さなければいけません。それには、どちらから切り込むか。そう考えて気がつくのは、「 3×9 」という間違いに重要な要素が含まれているということです。

重要な要素の一つ目、それは、8つの数字のどこから切り込むかわからない前述した子どもにとって、この「 3×9 」は大きなヒントになるということがあげられます。「 3×9 」は計算としては間違っているのです。けれども、まず6月の草たけを求めようとしていることは正しいのです。8つの数字を前に途方に暮れていた子どもは、たぶん、いきなり「7月の草たけは5月の何倍か」という問題の核心に向かおうとしたため、問題全体が一度に視野に入り混乱したのでしょう。それに対して、「 3×9 」のこの子どもは、シンプルに、できることから始めたのにちがいません。それでよいのです。そのようにできることから一つずつ積み重ねていくことで少しずつ問われている核心に近づいていくからです。もちろんそのとき核心に向かう道筋が見えている必要があるのですが、わからないでいる子どもにこの段階で先の道筋までは要求はできません。それならまず一つ何かができるこ

とから始めればよいのです。そうすれば、それができたことによっておぼろげながらその先への道筋が見えてくるのではないのでしょうか。そういう、できるところを見つけてとりあえず一つひとつやっ
ていくことの大切さを学ぶ、「8つの数字……」と言った子どもにそれを学んでもらう、それが一つ目の重要な要素です。

そう考えると、「8つの数字があって…」というわからなさを先に取り上げるよりも、それは後に
回して「 3×9 」について先に考えさせたほうがよいだろうと思われま

す。そこでまずしなければいけないのは「 3×9 」と立式した子どもの考えをみんなで聴くことです。

「5月は3cmで6月は9cmになったから、 3×9 」

というようにこの子どもは述べるかもしれません。そうしたら、教師はただ一言、「どう？」と他の
子どもたちに尋ねればよいのです。そうすれば、必ずかけ算をするのではなく「 $3 + 9$ 」というたし
算が出てくるにちがひありません。そうしたら、

『 3×9 』という大きくなり方と『 $3 + 9$ 』という大きくなり方はどちらがうのだろう」

と問い、ペアにしてすべての子どもに考えさせればどうでしょうか。

この問いには数学的な学びを実現する意味があると考えます。このちがいを考えることによって、
実数による大きくなり方と倍という考え方による大きくなり方によって計算の仕方が異なることが
学べるからです。「 $3 + 9$ 」は「3cmが9cmになった」という実数による成長を計算するときに行う
計算であり、「 3×9 」は「9倍」になるという成長を計算するときに行う計算なのです。このちが
いを認識できることにより、「かけ算とは、ある量の何倍かに当たる数を求めるときに行う」という
ことがしっかり理解できることになるのです。

この子どもがかかけ算で計算しようとしたのにはもう一つ伏線があるように思われます。それは、こ
の「ジャンプの課題」の直前に取り組んでいた次のような「共有の課題」とつながっているように思
われるからです。その共有の課題は次のようなものでした。

「ハウセンカをうえました。6月の草たけは18cmになりました。7月は6月の4倍になりました。
7月の草たけは何cmですか。」

このとき、子どもたちは、「 18×4 」というかけ算で計算していたのです。その直後に取り組ん
だ「ジャンプの課題」なので、今度も「大きさの変化」だから、それはかけ算でとストレートに考え
てしまったと推測することもできるのです。

そういう子どもたちに、前述したように考えさせれば、前述したように、「実数による成長」と「何
倍という考え方による成長」とは計算の仕方が異なることが学べるわけですから、どちらも「大きさ
の変化」を考える問題だからといって、いつも同じやり方をするのではないということが学べると考
えられます。そもそもN先生が「ジャンプの課題」に、たし算で計算しなければいけない「実数によ
る成長」を組み込んだのは「何倍という考え方による成長」を際立たせるねらいがあったのでしょ
うから、それを子どもの間違いに基づいて学ぶことができるのはもっともよい学び方だと言えるのでは
ないでしょうか。

こうして子どもたちに6月のヒマワリの草たけを出すには「 $3 + 9$ 」というたし算をするという一
つの足場がかけられたこととなります。それは、「8つの数字で…」と困っていた子どもにとっても、
一つ前に進めることができたわけで、この段階で改めて課題を読み直すようにすれば、次の道筋に思
いはせることができるでしょう。そう考えれば、これ以上全体学習をするのではなく、すみやかに

子どもたちの協同的学びに戻せばよいのです。

教え急がず、子どもの探究による学びにすれば、子どもは必ずと言っていいほど、わからなさにとついたり、間違いをしてしまったり、いくつもの考えで混乱に陥ったりしてしまうものです。しかし、それはよくないことではなく、こういうところから本物の学びが生まれてくるのです。ただ、その滞り状態から抜け出すことは必要です。そのとき、子どもが直面している状態に即応する教師の支えなり、寄り添いなり、方向づけなりが必要なのです。なかでも、意欲的に取り組んでいるのだけれどいくつもの壁にぶつかって立ち往生気味の子どもに必要なのは、まずは目の前の壁を越える「足場」です。その足場を築くとき、足場を築く教師にとっても、学ぶ子どもにとっても、間違いやわからなさは「宝物」なのです。N先生のこの授業は、そのことを明確に私たちに示してくれています。

3 読みの曖昧さも、深まりをもたらす「宝物」

ある学校で「ちいちゃんのかげおくり」という物語を読む3年生の授業を参観しました。それはとても心地よい45分でした。授業をしたT先生が子どもの読みを尊重し、その一つひとつにゆったりと耳を傾けておられたからです。子どもたちは、そういう先生のもと、安心して互いの読みを出し合い聴き合っていました。子どもから出された読みを聴いているうちに、やはり子どもはしっかり文章に向き合えば、教師の誘導がなくても肝心の部分についてほぼ触れることができるのだと得心しました。そして、子どもを信じてここまで子どもを育ててこられたT先生の素晴らしさを思いました。

そこで大切になるのは、ここからどのようにして「読みの深まり」「学びの深まり」をつくり出しかということでした。子どもたちはそれぞれに作品に触れて読むことができるようになっていきます。その味わいをもっともっと深くなった、そう感じられるようになったとき、どの子どもも授業でみんなといっしょに読む魅力が感じられてくるのではないのでしょうか。読む喜びやたのしみをもてるのではないのでしょうか。

ただ、それは、教師が強引に指導するものになってはなりません。生まれてきた子どもの読みに応じて、子どもたちが自分たちの読みをさらに深く見つめるものでなければなりません。いったいその手掛かりはどこにあるのでしょうか。物語の読みにおいては、前掲の算数のような「間違い」というものはほぼないと考えられます。けれども、「深まり」は「十分ではない」というところから生まれるものにちがいません。「十分ではないもの」、それは、子どもの気づきの素晴らしさの奥に存在する「曖昧さ」なのではないのでしょうか。その「曖昧さ」に焦点を当てれば読みが深まるのです。けれども、それがどのことでどう曖昧なのかに子ども自身では気づくことができないことが多いのです。だとすると、教師がその「曖昧さ」をとらえ、そこに焦点を当てることができるかどうかということになるのではないのでしょうか。

授業をしたT先生が子どもたちに尋ねたのは、「どんなちいちゃんの様子を思い浮かべましたか？」でした。空襲の中を逃げ惑った末、たった一人で幾晩も防空壕の中で過ごしたちいちゃんが、明るい光で目を覚まします。そのとき「かげおくりのよくできそうな空だなあ」というお父さんの声を筆頭にお母さんの声、お兄ちゃんの声が青い空からふってくるのです。ちいちゃんはふらふらする足をふみしめて立ち上がる、授業で読んでいたのはそういう場面でした。

子どもたちは、次々とそれぞれが描いたことを語り出します。

まず子どもたちが描いたのは「ふらふらする足をふみしめて立ち上がった」ちいちゃんの姿でした。そのうち、子どもたちの読みは、そういう足の状態がどのようにして生まれたのかということになっていきました。そのとき、何人もの子どもの言ったことを整理すると、ほぼ下のようになりました。

子どもたちが出して来たことをこうしてみると、ちいちゃんがどんな状態なのか、かなりつかめていることがわかります。からだの状態についてはここまでの場面にさかのぼって読めています。お父さんたちの声に心動かされた感覚的なことについても感じ取れています。

ちいちゃんの からだ	{	寝ていない
		暑かったり寒かったり
		水も飲めずのどが渴いている
		起きたばかり
		疲れていた
ちいちゃんの 感覚	{	父母の声が聞こえてきた
		かげおくりをしたかった

ただ、この後、ちいちゃんの「体がすうっとすきとおって、空にすいこまれていくのが分かりま

した」ということになり、「こうして、小さな女の子の命が、そらにきえました。」ということになるのですが、そうなる直前のちいちゃんの状態としてはもう少し読み深める必要が感じられるのではないのでしょうか。

それにはどうするか、こういうときは原則が二つあります。一つは、ここまでに出示された子どもの読み（考え）に基づくことです。そしてもう一つは、物語の文章（ことば）とつなぐこと、この二つです。

その一つ目、子どもの読みに基づくということですから、それには上の枠囲いに整理した子どもたちの考えのどれが読み深めの契機にできるかというように考えるべきです。その際、大切なことは、どこまでも物語の文章と突き合わせをすることです。読みは、ことばに触れて、ことばを通してしか深めることはできないからです。

そのように考えて子どもの考えをみつめればきっと気づいていただけたのではないのでしょうか。文章に「暑いような寒いような」と書かれていることを子どもは「暑かったり寒かったり」と出してきているところです。さらにもう一つ、「かげおくりのよくできそうなそらだなあ」というお父さんの声は「ふってきた」と書かれているのを、子どもは「聞こえてきた」と言ったことです。この二つの「曖昧な」ことばへの触れ方こそが、深まりの鍵になるのではないのでしょうか。

どうしてそう判断できるのでしょうか。

「暑いような寒いような」は、そのときのちいちゃんには「暑い寒い」がはっきり感じられない状態になっているということを表しています。それに対して、「暑かったり寒かったり」は、時には暑く感じ、時には寒くも感じるということです。この違いに子どもの目を向ければ、ちいちゃんのからだや感覚の状況にもっと近づけると思われるからです。そうすれば、ちいちゃんの状態は、単に疲れているとか、のどが渴いているということではなく、もっとつらい状態になっていることに気づいていくのではないのでしょうか。

「Kさんが、ちいちゃんは『暑くなったり寒くなったり』したとさっき言ってくれましたね。そのところ、だれか読んでください。」

—— 一人の子どもに音読させて、それを全員で聴きます ——

「どうだった？ 『暑くなったり寒くなったり』と書いてあった？ ……そうだね。『暑いような寒いような』ですね。それって、ちいちゃんはどういう感じになっているんだろうか？ ペアで考えて

みましょう。」

こうして子どもたちの協同的学びに持っていくのです。子どもたちの目は「暑いような寒いような」という言葉に向きました。そして、その言葉が表すちいちゃんの状況を描こうとするでしょう。その際、そういう状態になるまでのちいちゃんのことが浮かんできて、必要に応じて前の場面を音読したりするでしょう。もちろんペアで考えさせていますから、すべての子どもがそれを実行していることになります。

ここでもう一つの「曖昧さ」である、「ふってきた」を「聞こえてきた」と述べたことについても考えてみることにしましょう。この子どもの気づきも実に重要でした。それについては、次のように考えさせることができます。

「お父さんやお母さんの声が聞こえてきたということだったけど、この声は、ちいちゃんの耳にどういうふうに聞こえてきたのだろう。そこを音読してもらってから、音読をよく聴いて、その後、またペアで考えてみてね」

ここでは「ふってきた」と書かれていることはあえて指摘しないように私は想定しました。どう曖昧なのかと言わないまま音読してペアで考えさせようというのです。それは「暑いような寒いような」という叙述に出会ったときの経験があるから、今度は子ども自身で気づくことができるにちがいないと思うからです。教師にはこういう進展への見通しが大切なのではないのでしょうか。

私は、「暑いような寒いような」を先に考えさせ、その後で「ふってきた」を持ち出すようにしたのは理由があります。それは、「暑いような寒いような」と感じるからだの状態が読めてなくて「ふってきた」という聞こえ方は感じ取れないと思うからです。こういうところも教師は考えていなければいけないのだと思っています。

読むのは子どもです。ですから、どれだけ読み誤りをしようとも、どれだけ曖昧な読み方をしようとも、読みは子どもから始まるようにしなければなりません。そして、そこで生まれた「曖昧さ」が、子どもに読みの深まりをもたらす鍵になるのです。つまり「曖昧さ」は「宝物」なのです。T先生の授業から私たちは、そんな大切な「宝物」をもらえたということではないのでしょうか。

4 子どもの「つぶやき」も、学びの深まりをもたらす「宝物」

一年生の国語「じどう車くらべ」という説明文の授業を見ました。

教科書の文章には、いろいろなじどう車のしごととつくりが比べるように書かれています。その車種は、じょうよう車、バス、トラック、そしてクレーン車ですが、私が参観した授業においては、その後に掲載されているはしご車が対象でした。そのページにははしご車の絵が大きく描かれていて、「はしご車は、かじの ときに はたらく じどう車です。／どんな しごとを して いますか。／その ために、どんな つくりになっ て いますか。」という文章が添えられています。つまり、このページには、じょうよう車、バスなどのように、しごととつくりが書いてないのです。それを子どもに考えさせる、それが教科書の意図です。S先生もその意図の通りに授業をしようとしていたのですが、それを子どもに考えさせ話し合わせるというよりも、子どもたち一人ひとりが文章に書けるようにしようと考えていたのです。

物語文も説明文も、読みの学びの本質は、特定の解釈に行き着かせることではありません。ましてや教師の解釈をわからせるものになってはなりません。読みの学びは、子どもが自分で読みを開いていくものでなければなりません。けれども、それは子どもに任せ、子どもが好きなように読めばよいということではありません。それでは読みの学びは生まれません。子どもが読みを開くという原則を大切にしながら、読みの深まりに迫れるようにすることが大切です。それは、文章のことばに触れるようにすることです。先に紹介した「ちいちゃんのかげおくり」の事例で、「暑いような寒いような」「ふってきた」ということばに着目させたことを思い起こしていただければわかっていただけるでしょう。

さて、「じどう車くらべ」の授業で子どもたちの学びはどうなったのでしょうか。

まず、学びの基本は聴くこと、聴き合えることです。一年生でその基礎が築けているかどうかが目されます。授業をするS先生は教師になって4年目、低学年担任2回目の若い先生です。ところが、子どもたちは素晴らしいのです。先生の話も、友だち同士の話も、とてもよく聴けているのです。この学校では、入学前に子どもが通っていた園は20にも及ぶとのことですから、この状態は一年生になってからS先生が育てたものにちがいません。そう思うと、たった7か月でこんなに落ち着いて聴けるまでにしたのはたいしたものだったのだと思いました。

授業が始まり、S先生が「はしご車のしごととつくりを説明するカードを完成させよう」という課題を提示しました。それを受ける子どもたちの反応がとてもよいのです。すぐに、カードを作るといふ気持ちになっています。

カードを作るには、はしご車のしごととつくりがわからなければいけません。その手掛かりは教科書の挿絵です。そこで教師は、その挿絵を見ながら、ペアで、はしご車はどんなしごとをしているのか考えるように指示しました。子どもたちはすぐ隣同士で言葉を交わし合いました。その時間3分ほどだったのでしょうか。

ペアの後、改めてS先生がはしご車のしごとを尋ねました。すると一人の子どもが次のように答えたのです。

「火事のときに火を消すしごと。」

この発言が終わるか終わらないうちに、ある子どもがつぶやきました。

「(みんなに尋ねるように) それ(火を消すの)は消防車(のしごと)じゃない？」

するとそれに対して別の子どもが言葉を返しました。

「消防車もはしご車もやってるよ。」

このいきさつから、子どもの中に、消火をするのは消防車ではしご車はしないという考えと、はしご車も消防車も消火をするという考えがあることがわかります。けれども、そのことだけに意識がいくことを避けたかったのでしょう、S先生ははしご車も消火作業もするとして認め、

「どんな所の火を消すのだろうか？」

と尋ねたのです。すると一人の子どもが、

「マンションとかビルとか……」

と答えました。けれども、この子どもの言っていることが多少聴き取りにくかったことから、先生はこの子どもにもう一度話すように促しました。すると、彼は、

「マンションとかビルの人を助けるために……」

と語ったのです。その瞬間、いちばん前に坐っていた一人の子どもがつぶやきました。

「△△くん、意見が変わったよ。」

これが授業前半の数分間に生まれた状況です。私は、この様子を実に興味深く見ていました。なかでも、前述したようなつぶやきが子どもから出ていることに強く心が動かされました。低学年の授業におけるつぶやきは、子どもが友だちの言うことをよく聴いて考えているから思わず出るので。ですから、こうした「つぶやき」が学びを深める鍵になることが多いのです。この授業でも確実にそうでした。それには二つの理由がありました。

一つ目の理由は、最初の二つのつぶやきから、子どもたちの何人もが、まだはしご車とはどういうものかわかっていない可能性があるということが見えたからです。はしご車が行うしごととはどういうものか、それは、日常よく目にする車ではないのですからはっきりわかっていなかったのでしょう。はしご車のしごととつくりが書かれているカードを作るのがこの時間のメインですから、それには、このことがわかっていないといけません。そう判断すれば、この「つぶやき」を契機にして、はしご車のしごとをはっきりさせてカードに書くという学びの方向を示すことができます。

一方、二つ目の理由、それは、「意見が変わったよ」というつぶやきから、大切なことが生まれていたと思うからです。それは、二度にわたる子どもの発言がどう変わったかに目を向ければわかります。発言した子どもは、最初は「どんな所の火を消すの？」という教師の問いに答えたのです。そして二度目は「人を助ける」と言ったのです。つまり発言した子どもは、はしご車はその二つのしごとをしているとわかってたいたということを示しているし、「意見が変わった」とつぶやいた子どもがそのことに気づいたということを表しています。

授業の冒頭でS先生が語っているように、この時間の課題は「はしご車のしごととつくりのカードを完成させる」ということです。つまり、そういう文章を書かせようとしていたのです。もちろんそれは、学級で一つの文章にするということではなく、一人ひとりに書かせるということです。だとしたら、はしご車はどのような車なのか、はっきりさせなければ書けないということになります。

わたしが三つの「つぶやき」に学びが深まる要素があると判断した意味はこれでわかっていただけたのではないのでしょうか。なんでもない、子どもが思いつきのように口にした「つぶやき」ですが、それがこんなにも重要なことだったのです。

ただ、私は、この三つのつぶやきをもとに、このときすぐに話し合わせたいとは思いませんでした。前述したように、子どもたちの多くはまだはしご車のしごとが十分にわかっていなかったと思われる。それなら、それを問題にして考えさせたい、つまり話し合わせたいと考えるでしょう。けれども、わたしは話し合わせようとは思わなかったのです。ではどうしようと考えたのかですが、それはここでカード作りに入らせたい、つまり書かせたいと思ったのです。それは、国語の学びの本質は「ことば」の活用にあると思うからです。文学を読む学びはことばに触れて味わうこと、説明文を読む学びはことばを基に論理的に読み取ることです。しかし、この時間の場合読むことが中心ではなく、「はしご車」のしくみとつくりを、ことばを駆使して書かせることに学びを求めていたのです。それがS先生の考えだったのです。ですからこの段階で書かせたほうがよいと思ったのです。

もちろん、まだはしご車がどのような車なのかははっきりしていない子どもは何人もいるにちがいはありません。そういうはっきりしていない子どもが書かなければいけないとなったらどうするのでしょうか。友だちに尋ねるのではないのでしょうか。そこで協同的学びが起こるのです。もちろんそうして書き上

げた文章が十分書き切れていない可能性があります。けれども、その十分ではない文章も、それをどう書き足せばはしご車のしごととつくりのわかる文章になるかという学び合いができるのではないのでしょうか。そのようにしないで、三つの「つぶやき」を教師が取り上げ、すぐ全員に問えば、知っている子どもが答える話し合いになります。教師は、そういう発言をコントロールしながら、次第にはしご車のしごととつくりを明らかにしていくでしょう。しかし、それでは教師主導のわからせる従来の授業と変わらないのではないのでしょうか。私たちが、今、目指しているのは、子どもが協同的に探究する学びです。それには、何もかもわからせてから書かせるという発想から、書きながら学び合って完成させていくという探究型の授業へと転換しなければいけないのではないのでしょうか。そのとき、佐藤学先生がおっしゃっておられる、学びは自己・仲間・世界との対話的实践（学びの三位一体論）になっていくのです。子どもたち一人ひとりが、はしご車の世界と対話し、仲間と対話し、どう書き表すかと自己との対話をするようになるからです。

5 「主体的、対話的で深い学び」は、日常の普通の授業のなかで

最近行われたある学校の公開研究会で、斎藤智哉先生（國學院大學准教授）と二人で講演をさせていただきました。その学校の校長から、「主体的、対話的で深い学び」に関する内容でという依頼を受けて行ったものです。事前に斎藤先生と相談をして、斎藤先生からは、学習指導要領で述べられていることはどういうことで、そこで強調されている「深い学び」とはどういうものなのか、「多様な人々との協働を促す教育」とわたしたちが目指している「学び合う学び」「協同的学び」とどう関連しているのか、そして、わたしたちはどういう「協同的学び」を目指していけばよいのかというお話をさせていただきました。そしてそれを受けたわたしは、具体的な授業事例に基づいて、「主体的、対話的で深い学び」の具体像について話をさせていただきました。

わたしは、教師は、斎藤先生にお話しいただいたような主旨をバックボーンとして持っていなければならないと思います。理念のない実践は形だけになるからです。そのうえで、ミクロな実践が具体的にできなければならないと思っています。たとえば、斎藤先生が説明された「教科の本質に触れる真正の学び」ということは授業で子どもたちに提示する課題の質を左右しています。また、最後におっしゃった学習指導要領では文言化されていない大切な三つのことの最後にあげられた「自己・他者・世界との対話的实践（学びの三位一体論）」については、先ほど「じどう車くらべ」の授業にかかわって述べたように授業においてとても大切なことです。

この講演でわたしが強調したのは「主体的、対話的で深い学び」を特別なもの、特殊なやり方をするものと考えてはならない、日ごろのいつもの授業でふつうに実践するものにしていかなければならないということでした。そうでないと、今度の改革は絵に描いた餅になるという危機感を抱いているからです。今度の改革は学校の教育を変え子どもの学び方を変える千載一遇のチャンスなのです。

そして、その改革を支えるのが、子どもの「わからなさ」「間違い」「曖昧さ」「つぶやき」に対する教師の対応だと考えています。それは、ミクロな、さらにミクロなことですが、そんな子どもの事実とそこから派生する学びのゆくえのみえる教師になる努力をしない限り、「主体的、対話的で深い学び」という授業改革は成しえないだろうと思っています。

教師の取り組みは、マクロな視野のもとに行うミクロな、丁寧で誠実なものでありたいと思うのですが、いかがでしょうか。