

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2019年10月5日
文責：JUN

学びの過程における教師の即興的対応こそ

授業における子どもの学びは、教師のプラン通りに進むものではありません。ステップとかプロセスとか学習活動とか称するいくつかのセクションを1単位時間内に設定し、そのセクションにおいてこうこうこういうことを行い、こういうことに気づかせて、最後にはここに行き着かせるというプランを立て、その際投げかける発問も準備し、ひどいケースでは板書まで詳細に定めて、そのプラン通りに進んだ授業がよい授業だと考える人がいますが、そういう人には、学びを子どもの側からではなく教師の側からだけで考えている人が多いのではないのでしょうか。

学びは、教師の描いたシナリオという枠にはめ込むものではありません。学ぶのは子どもなのです。ですから、授業が行われるその場で子どもの内に生まれたものによって組み立てられなければなりません。大切なのは、教師の思惑通りの「結果」にスムーズにたどり着かせるのではなく、子どもが思考し、活動し、探究することです。その「過程」で子ども一人ひとりに学びが生まれるからです。

だとすると、教師がもっとも大切にしなければならないのは、事前に詳細なプランを立てることではなく（もちろん何の準備もしなくてよいということではなく、子どもの思考に対応するための教材研究や学習課題づくりは必要）、授業における子どもの学びの「過程」で、どういう対応・はたらきをするかということにしなければなりません。

1 一つの気づきから学び合いを生み出す ～小2年国語「お手紙」の授業から

授業において、子どもたちはさまざまな考えを生みだします。似たようなものもあれば、全く異なるものもあります。だれも考えつかなかった思いがけない気づきもあります。それらが突き合わされることなく羅列されているだけでは学びは深まりません。せっかくの重要な気づきも忘れ去られるだけです。ところが、そういうさまざまな考えが聴き合わされ、擦り合わされ、いったいどう考えればよいのだろうと対話が始まったら、考えと考えが化学反応を起こし、一人ひとりの学びは飛躍的に深まります。

それには、そういう場面において、教師が子どもの発言や動きの意味を察知し、それらの発言や動きをつなげ、何をどう考えればよいかを示さなければなりません。教えたことが都合よく出てきたからそうするわけではありません。子どもたちの考えの響き合いから、自分一人では気づけないような学びを生み出すために行うのです。

しかし、そういう措置を講じることは簡単なことではありません。それらの考えは、想定通りではないものがほとんどで、しかも唐突に姿を現わすからです。突然出てきたそのとき、教師は咄嗟に頭を巡らさなければなりません。そして何らかの手立てを講じる。まさに瞬間的な判断です。その難し

さたるやかなりのものです。けれども、そこに子どもの学びを引きだす授業の醍醐味があるとも言えます。

それは、小学校2年、国語、「お手紙」という物語を読む授業でのことでした。

(1) 3人の読みの異なり

がまくんの家にやってきたかえるくんは、だれからもお手紙がこないという嘆きを聞かされます。かえるくんは急いで家に戻り、がまくんに手紙を書いてその配達をかたつむりくんに頼みます。そして、再びがまくんの家に行って、がまくんに手紙が来るのを待つように語りかけます。しかし、がまくんは、「ぼくにお手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ」とか「ばからしいこと、言うなよ」とか言って取り合いません。そして、とうとう、かえるくんは自分が手紙を出したことを言ってしまう。お手紙の内容も話してしまいます。そのときがまくんが「ああ」「とてもいいお手紙だ」と言ったのです。

授業の終盤、がまくんのこの「ああ」にどういう意味があるのかということが話題になりました。一人の子どもが言いました。みどりです。

「すごいいいお手紙やなっていう意味で『ああ』って……」

するとそれに次いで、その前に坐っているあつしが言いました。

「『ああ』というのは、がまくんは一度もお手紙もらったことがないけど、かえるくんが、がまくんにお手紙を出して、それを(かえるくんががまくんに)言ったから、『うれしいな』という意味で『ああ』と言ったのかなと思いました」

この二人の言っていることは、どちらも喜んでいるという点では似ているのですが、その喜びのニュアンスが違います。みどりは、お手紙に書かれていることがよかったということであり、あつしはお手紙をくれたとかえるくんの行為がうれしかったのだと言ったからです。

授業でこういう場面に出会うと、どちらが正しいということではなく、子どもたち一人ひとりが、その考えの違いと良さを受けとめ、自分はどう思うのかと考えてくれるとよいのだと思います。とは言っても、こんなときに、「みどりさんとあつしくんの考え、どう違う？」などと詮索するようなことはしたくありません。そうではなく、子どもたち自身がそういう聴き方をしてくれたらと思います。もちろん、それには、日頃からそういう聴き方を育てなければいけません。

そんなことを思っていたとき、次に先生の指名を受けたゆきひろが語ったことを聴いて、私は思わず「ほうっ」とうなっていました。

「えっとさ、えっと……、『親友』ということ、がまくんは思い出したんとかがう？」

間髪入れずにだれかが「ああっ」とつぶやきました。彼も、もう一言付け加えます。

「かえるくんが、親友やと」

すると、さっき「うれしいな」と発言したあつしが、考え、考え、ゆきひろの方を向いてこう尋ねました。

「(かえるくんが親友やということ)忘れとったということ？」

ゆきひろが答えます。

「そう、それで……あのう……」

ゆきひろは何か言おうとするのですが、うまく言葉になりません。それで、あつしがゆきひろの言葉を受け継ぎます。

『ぼくは親友であることをうれしく思っています』と書いてあって、『ああ』って、わかって、『ああ』って……」

こんなあつしの言葉をゆきひろがおだやかな表情で聴き、そして、あつしに対してこう言ったのです。

「うん。そういえば、そうやったって！」

(2) 3人の読みにすべての子どもが会うために

私は、「お手紙」の授業を数限りなく見てきました。数えられないほどです。けれども、ゆきひろのような考えが出る授業は一度か二度しかなかったのではないのでしょうか。それほど彼の考え方は稀有なものなのです。それが、まったく前触れなく突然出てきたのです。

ほとんどの子どもは、本文に書かれている「とてもいいお手紙だ」というがまくんの言葉を額面通り受け取って、「親友」と書いてくれたことでうれしくなったのだと読みます。それに対して、ゆきひろが感じたこと、それは、「『ぼくにお手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ』と嘆いていたけれど、自分のすぐ身近に、こんな『親友』がいたんだ、そのことを思い出した。そういえばそうなんだ」とがまくんがわかったということなのです。たぶんそれは感動したということなのでしょう。

そう言えば、かえるくんが書いたお手紙は、文章自体はたいしたものではありません。「大いそぎで」帰り、急いで書いて、家から「とびだして」、よりもよって歩むのがおそいかたつむりくん配達を頼んでしまうという経緯からしても、文案を練って丁寧に書いた手紙ではありません。それがこんなにもがまくんの心を打ったのは、「親友」と書いてあったからだとも言えますが、その手紙を書いたのがかえるくんだったということが大きかったのです。だから、ゆきひろが言った「そういえば、そうだったんだ」の意味は、「そういえば、かえるくんこそ、ぼくがいちばん望んでいた親友だったんだ」ということだったにちがいません。

このゆきひろの読みを、あつしが正面から受け止めています。そういえば、あつしも、お手紙の内容ではなく、「かえるくんがお手紙を出したからうれしいな」と言っていました。ひょっとすると、このあつしの言ったことがゆきひろの考えの発端になっているのかもしれませんが。そうでなく、ゆきひろは、あつしの考えを聴く前から感じていたことだとしても、あつしの言っていることとゆきひろが言ったことは密接につながっています。だから、二人は、ここで実に見事な「対話」を繰り広げることができたのです。

この模様を、ビデオ撮影していた私は、感動して見ていました。

この瞬間まで、子どもたちは実にしっかりと学んでいました。ペアのときも、全員のときも、友だちの言葉に耳を傾ける表情は、おだやかで温かいのだけれど真剣みを感じられました。各自で音読したときは、ゆっくりした読みのため時間がかかってしまった子どもがいましたが、その子が読み終わるまで、いま読んでいる文章を指で追いながら待っているのです。見事な「学び合う学び」の教室だと思いました。

そして、みどりとあつし、そしてゆきひろのやりとり。この子たちは、自分を物語の世界で生かし

ている、そう感じました。3か月前の訪問の際も、短い時間だけれど子どもたちが学んでいる様子を見て同じようなことを感じたのですが、この日45分しっぼり参観して、この学級の担任の先生の文学観、学び観が、子どもたちをこのようにしたのだと思いました。

それはそれとして、この授業を見ていた私は、ここで出されている3人の「ああ」の味わいに、この教室のすべての子どもに出会ってほしい、そして味わってほしいと思いました。教師が何もしないでも、よく聴き合う学級に育っていたら、子どもたち自身でそれができるかもしれません。しかし、そうであっても、これでこのことを終わりにしないで、立ち止まってじっくり味わう時間がとれたらどんなにいいだろうかと思いました。それには、音読とペアをすることです。

「今、みどりさんとあつしくん、そしてゆきひろくんが話してくれましたね。3人の考えをもう一度聴いてから、ここのところもう一度音読してもらって、そして、みんなはどう感じたか、ペアで聴き合ってもらうね」

というようにしたらどうだったでしょうか。

ゆきひろの考えを優れたものとして取り上げるわけではありません。3人の考えを対等に再度受けとめて、本文に戻す音読をしたうえで、3つの考えの擦り合わせをすることです。そうすれば、そのときそれぞれの子どもは、自分はどう読むのか、どう感じるのかと考えるでしょう。もちろん、その結果、一人ひとりがどう読んだとしてもよいのです。それが文学の読み方です。自分はこう読んだというところから出発し、仲間の読みと学び合いながら、作品の文章に何度も触れ直し、作品の世界を描き、そして最後に、いろいろな読みに出会い、たくさん考えたけど、最後に自分はこう読んだという自らの読みに至る、それが文学の味わい方です。そういう学びは、決して、事前に立てたプラン通りに進行するものではありません。

2 子どもの考えのどこに視点を当てるか ～小2年・国語「スイミー」の授業から

授業における子どもの学びは、子どもの考えのどこに視点を当てるかによってまったく異なるものになります。もちろん視点の当て方によって学びに深まりが生まれることがありますが、そのチャンスを逃してしまったり、悪くすると、停滞と混乱を引き起こしたりすることもあります。私の経験から言えば、どちらかと言うと後者のようになってしまうことの方が多いのではないのでしょうか。

そういうことになるのは、子どもの考えをとらえることが難しいからです。

ほとんどの場合、子どもの考えはそれぞれの子どもの発言によって表面に出て来ます。その言葉をよく聴いて、その子どもが何を言おうとしているかをとらえることは、心がけてさえいればある程度できることです。

しかし、その言葉の奥にあるその子どもの考えがどういうものなのか、さらに、その考えが学びの深まりとどう関連しているのか、他の子どもの考えとどういがかかわりがあるのか、そして、その考えを取り上げるとしたらどういう取り上げ方をするとよいのか、それらのことはそう簡単には「みえる」ものではありません。何人もの子どもが聴き合い学び合う学びは、いくつもの事柄が複雑に絡み合っていて、その何本もの糸のつながりの中に接点とか可能性とかが隠されているからです。そのうえ何人もの子どもの考えは一様ではなく、ときとして教師の予測を超える考え方をする子どももいる

からです。それでも、そのようなものを咄嗟に即興的に受けとめ判断し学びとして構成しなければならないのが授業です。そう考えればそれがどんなに難しいことかだれにでもわかります。

子どもの考えのどこに視点を当てるか、それは、授業をする教師にとっての永遠の課題です。ただそれが難しいことであるだけに、そこに授業をするたのしみがあるとってよいのではないのでしょうか。

そのことを実感する授業に出会いました。それは「スイミー」という物語を読む授業でした。

(1) ある子どもの発言

その日の授業は、まぐろによってきょうだいたちを食べられてしまったスイミーが、すばらしいもの、おもしろいものを見て元気をとりもどしたあと、岩かげにかくれる、スイミーのとそっくりの魚のきょうだいたちを見つけた場面を読み味わうものでした。

子どもたちはこの日に読む場面の音読をしました。そして、スイミーのことについて、隣同士のペアで聴き合いました。どのペアもさっとからだを寄せ合い、とってもよい表情で互いの言葉に耳を傾けました。それを見ただけで、授業をしている教師の日頃の子どもたちへの接し方がわかるとともに、子どもたちがこの物語をかなり気に入っているように思われました。

しばらくして教師は、「スイミーの気持ちとか様子で考えたこととかみんなで話したいところを教えてください」と子どもたちに声をかけました。

何人もの子どもの手があがりました。それは多くの子どものために、言いたいこと、考えたいことがあるということであり、とってもよいことです。こういう場合、私は、最初の3人がどういうことを語るかにいつも注目します。それは、教師の教えたことに答える発言ではなく、それぞれの子どもの感じたことであり、その感じたことを先生やみんなに聴いてもらいたいと思っていることだからです。そして、多くの場合、だれよりも先に教師が指名するということは、それだけその子どもに「聴いてほしい」というオーラが出ているということであり、ここで子どもが語ることは、その子どもがその子どもなりに純粹に感じた真っさらな「読み」にちがいないからです。

教師が一人の女の子を指名しました。その子どもが語ったのは次のようなことでした。

「スイミーは、なんで、きょうだいがなくなって危険だとわかっているのに、みんなを誘ったのかなと思った。」

その子どもに教師が尋ねます。

「どこからそう思ったの？」

その子どもが答えます。

「でてこいよ。みんなで あそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」

こういうとき、ほとんどの教師は、何人もの子どもの手があがっていたのだから、この子どもの発言だけでなく、何人もの子どもに発言させるようにするでしょう。けれども、この授業をしていた教師は、彼女が指し示した部分の音読をさせ、隣同士で話してみるように仕向けたのです。なぜでしょうか。それは、この子どもが出してきた疑問を考えることで、このときのスイミーについて読みを深めることができると判断したからにちがいません。

授業をどのように進めるかにこうでなければいけないという決まりはありません。ですから、私は、まずはその教師がやろうとしていることを尊重します。この授業の場合は、この子どもの疑問を受け

取ってそこから読みの深まりを生みだす、その成り行きに寄り添うということです。

ただ、その際、この子どもが出してきたことのどこに視点を当てるかが重要だと思われました。その視点の当て方によって、読みが表面的なものになるか、奥行きのあるものになるかの違いが出ると思ったのです。

(2) この発言のどこに視点を当てるか

この子どもが語ったことは一つであるように見えます。しかし、ここには二つの大切なことが存在しているのではないのでしょうか。一つは、当然、「みんなを誘った」ということです。だから、「どこからそう思ったの？」と尋ねられた時「でてこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」と言っています。要するに、ここを考えれば、「みんなであそびたい」というスイミーの気持ちが浮き彫りになり、「おもしろいものがいっぱい」という誘い掛けで引きだそうとしているということになるでしょう。

しかし、それではあまりにも表面的です。そんなことはずっと読めばわかることです。では、その読みを深めるにはどうすればよかったのでしょうか。その鍵が、彼女が前半に言っていた「きょうだいがなくなって危険だとわかっているのに」だったのではないのでしょうか。

私は、数え切れないほど「スイミー」の授業を見てきました。そのどの授業でも、ここの場面で子どもに読ませているのは、岩かげにかくれている魚のきょうだいたちを引きだそうとするスイミーのはたらきです。つまり、この授業で言えば「みんなを誘った」そのスイミーの行為を読み取らせようとしている授業ばかりでした。そう考えれば、この授業もそうなるのは普通のことでした。

ただ、この授業においては、「きょうだいがなくなって危険だとわかっているのに」という発言があったのです。私は、ここに視点を当てれば、表面的な読みから脱することができると思ったのです。それには、「きょうだいがなくなった危険」にもう一度立ち戻る必要でした。

教師も子どもたちも、スイミーのことを、すばらしいもの、おもしろいものを見て元気を取り戻した状態だとしか見ていません。確かにそれはその通りです。けれども、それは、赤いさかなのきょうだいたちを1匹きのこらずのみこまれた恐怖が完全になくなったということなのではないのでしょうか。「人」の感情は、右から左にそんなに簡単にすっきりと転換するものなのでしょうか。

すばらしいもの、おもしろいものを見る前、くらい海のそこをおよぐスイミーについて次のように書かれています。

「こわかった。さびしかった。とても かなしかった。」

この感情をスイミーは味わったのです。確かに元気をとりもどしたけれど、この「こわさ」「さびしさ」「かなしさ」はなくなってはいないのではないのでしょうか。むしろ、そういう感情を抱えたまま、それを乗り越える「元気」を得たということだと考えられるのではないのでしょうか。

「スイミーは、なんで、きょうだいがなくなって危険だとわかっているのに、みんなを誘ったのかなと思った。」と発言した子どもは、「なんで」と言っています。けれども、この後学級の子どもたちが語った「遊びたい」「ここままじゃなにもできない」から誘ったのだということがわからなかったから尋ねたのでしょうか。私にはそうは思えません。その程度のことはわかっていたのです。彼女が

尋ねたのは、「危険を承知しているのに、そんなに簡単に誘うのか」ということだったのではないのでしょうか。

そう考えると、スイミーが「危険を承知している」ということから考えなければならなくなりました。つまり、「スイミーは、まぐろがいることの危険さをどのくらい感じているのか。そしてそれがわかっていながら誘ったのなら、どういう気持ちだったのか」というふうに視点を当てないと、彼女の疑問提示に応えることにはならないのではないのでしょうか。

では、実際の授業ではどうすることが考えられるのでしょうか。

「〇〇さんは『危険だとわかっているのに』と言ったけど、どんなに危険だったのか、もう一度そのところを読んでみよう」

と、すでに読んできた場面の音読をすることが考えられます。そして、

「そんな危険な目にあつたスイミーが、岩かげにいる スイミーのとそっくりの、小さな魚のきょうだいたちを見たとき、どんな気持ちが心の中にあつたのだろう」

と尋ね。ペアにしたらどうなのでしょう。つまり、危険な体験をしたスイミーが、同じ危険から逃れようとしている魚たちを見る目線に子どもを立たせるということです。

この物語を、ただ、単に、元気になったスイミーが、強い指導力を発揮したと読むこともありでしょう。それに対して、つらさも怖さも寂しさもすべて体験したスイミーが、その体験を抱いているからこそ、その諸々を乗り越えようとしていると読むことも可能です。もし、このときの「なんで、きょうだいがなくなって危険だとわかっているのに、みんなを誘ったのかな」という子どもの疑問から後者のような読みを浮き上がらせたら、「だけど、いつまでも そこに じつと して いる わけには いかないよ。なんとか かんがえなくちゃ」と言うスイミーについても、「スイミーは かんがえた。いろいろ かんがえた。うんと かんがえた」スイミーの姿についても、うんと深みをもって味わうことができるのではないのでしょうか。

3 学びの奥行きを子どもとともに

文学を読むということは、その作品に存在する奥行きを味わうということです。物語の筋を表面的に追うだけではその味わいは生まれません。「お手紙」なら、心優しいかえるくんが手紙を出して、かえるくんがとっても喜んだというだけなら筋を追っただけのものだし、「スイミー」なら、ヒーローのようなスイミーが、素晴らしいリーダーシップを発揮して大きな魚を追い出したというだけなら、あまりにも表面的です。

人は、だれでも、いろいろな体験をし、いろいろな感情を抱いて、複雑な事柄や感情のなかで生きています。それを描くのが文学です。子どもが読む物語や絵本でも、そういう奥行きを感じられるものが本当によい作品なのです。

「お手紙」や「スイミー」にもその奥行きがあります。その奥行きが、「かえるくんが親友だと思いついた」という考えに立ち止まることから、「スイミーは、なんで、きょうだいがなくなって危険だとわかっているのに、みんなを誘ったのかなと思った」という発言を受け取り「危険だとわかっている」に視点を当てることから味わうことができると思うだけに、私たち教師がなんとしてもそのための場づくりをしたい、そう思います。

それにしても、こういう発言が出てくる学級、子どもたちを育ててこられたことが素晴らしいです。それはきっと、お二人とも、常に、子どもが考える時間と場を設け、そこで生まれた子どもの言葉、声に、真摯に耳を傾けてこられた結果だったのでしょう。そういう教師は、どこまでも子どもの事実
に謙虚です。

授業の前に、詳細な授業のプランを立て、そのプランに当てはめるように行う授業は、ここで私が述べていることと対極を成すものです。それは、子どもの学びというものに目を向けず、子どもが有している可能性に蓋をし、おのれの狭い考えだけに閉じこもり、それを子どもに教えることだけが教育だと勘違いする行為です。

それに対して、本気で子どもの学びを大切にする教師は、その難しさにどこまでも挑み続けています。私もそうでしたが、教師であるうちに心から納得できる状況まで行き着くことはできないだろうと思っ
ていても、今の自分より少しでも子どもの学びを引きだし深めたい、それができる教師になりたいという思いに
かられて、前を見据えて実践しています。そんな教師たちがもっとも苦勞しているのがここで述べた二つの「
学びの過程における即興的対応」なのです。

子どもの学びは、謙虚に、ねばり強く、しかし未来志向的に、子どもの事実を見つめ、成長しようとする教師
たちの子どもへの責任感と自己実現意欲によって支えられているのです。