

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2020年2月8日
文責：JUN

授業研究で子どもの学びを観察するとは

1. 授業研究は教師の指導法の研究でいいの？

日本の学校における授業研究は、ほぼ全国どこの地域でも広く行われている誇るべき日本の文化だと言えます。教師には子どもの学びを生み出すための専門的力量が必要であり、その専門的力量は主に授業において発揮するのですから、その授業を研究するのは当然のことです。ただし、研究とは言っても、日本の学校における授業研究は理論を構築するための学術的なものというより、実際の授業を観察し、観察したことをもとに検討する、という教師たちによる帰納的研究です。そこに最大の良さがあるのです。

その日本の授業研究も「主体的・対話的で深い学び」への授業改善を目指す新学習指導要領全面実施に伴い見直したほうがよいことが出てきていると言えば、教師の皆さんはどう思うでしょうか。もちろん、最大の良さである実際の授業に基づく研究ということを見直す必要はありません。見直さなければならぬのは、実際の授業の何を観察し、何をどう検討するかということなのです。

思い返してほしいのですが、これまで私たちが行ってきた授業研究は、教師の指導法の研究だったのではないのでしょうか。学校内で行われる研究授業において、その授業を参観する教師のほとんどが教室の後ろからながめていたことからそれがわかります。なぜ後ろから参観するのかと言うと、学ぶ子どもたちの目障りになってはならないということもあったでしょうが、それよりも、指導する教師を観察するのに、後ろにいるのがよかったからでしょう。

こうして、事後の研究協議で話題になるのは、教師の教材解釈はどうだったか、学習活動は適切に設定されていたか、発問は有効であったか、板書が生かされていたか、子どもへの対応はよかったか、本時のねらいに持っていくことはできていたか、そして授業全般の教師の表情とか仕草、言葉遣いなど、そのほとんどは授業をする教師の指導法、指導スタイルに関するものでした。

それがすべてよくないというわけではありません。しかし、そういう観察と検討が強まれば強まるほど、肝心なめのが忘れ去られていく危険性があったのです。それは、学んでいる子どものことです。しかも一人ひとりについてです。

授業において何よりも大切なことは、学んでいる一人ひとりの子どもです。子どもたちがどのような状態で学びに入っていたか、意欲的に学びに向かっていたか、そしてどの子どもにどんな学びが生まれたか、どんなわからなさが存在していたか、どこでどのように間違ったりつまづいたりしていたか、そしてそれが学びの滞りになっていたかいなかったか、さらに、子どもの中から、教師の考えを超えるような斬新な、あるいは深く鮮烈な考えが出ていたかいなかったか、そういう子どもの学びの事実が何よりも大切なことです。学ぶのは子どもなのですから。

それを受け止め、そのような子どもの事実に関心をもち、心振るわせたり、心痛めたり、子どもとともに考え

込んだりすることなしに、子どもの学びの外側だけをおおまかに眺め、参観者の目のほとんどが教師に注がれ、教師のここがダメだった、ここはこうしたほうがよかったというような批判をする、そういう協議会ではいけないのではないのでしょうか。それでは子どもに向き合う教師のまなざしを育てることにはならないからです。子どもの学びに結びつかない教師の指導法への批判は授業づくりへの希望をも潰してしまうだけです。

もちろん、教師は学ばなければなりません。学ぶために授業研究をするのですから。ですから、よくないことはどうよくなかったのかを知るということは大切なことです。しかし、それは、学ぶ子どもの事実に基づくものでなかったら、そのよくないことにしっかり向き合うことができなくて、ただ自分に対するマイナスイメージを増幅させるだけで終わってしまうのです。

ましてや、新学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」への授業改善が言われているのです。子どもが主体的に取り組み、子どもが対話的に学びを遂行し、その結果として深い学びに行き着く、そういう授業をイメージしたら、授業研究の視線は、教師より前に子どもに向くのは当たり前のことです。授業研究で大切なのは、子どもの事実の観察と検討なのです。誇るべき私たちの授業研究の本当の良さを大切にするため、今こそ、子どもの学びの事実に目を向けたものにしなければならないのではないのでしょうか。

実は、この「子どもの学びの事実を観察する」ということは今になって突然言い出したことではありません。この「学びのたより」を以前から読んでくださっている人なら、かなり以前から述べてきたことだとわかってくださると思いますし、私だけでなく何人もの研究者がずっと言っておられたことです。ですから、私のかかわる学校だけでなく、「学び合う学び」「協同的学び」を実践している学校では、事後の研究協議において「子どもの事実」を語り合うようになっています。

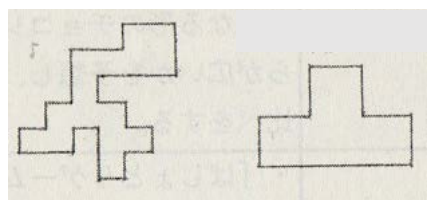
ただ、そこでも、本当にこれでよいのかというもやもや感があります。それは、子どもの事実とは言っても、教師としての自らのありようを知りたい、子どもの事実を大切にすれば授業者として子どもの事実に寄り添う教師になりたい、だから、教師としてどうだったか、どうしていけばよいのかそれをこそ学びたい、こういう思いを消すことができないからです。

それは当然のことです。子どもの学びの事実をもとに行う授業研究で大切なのは、観察して感じ取った子どもの事実を教師の授業のあり方につなげることだからです。

2. 子どもの学びの事実から学びを深める教師の対応に迫る

(1) 子どもの気づきから学びを深めるために

小学校1年生算数「大きさを比べ」の授業でのことでした。授業は、教師が見せた2枚の用紙のどちらが広いかを考えさせることから始まりました。子どもたちはすぐその2枚の用紙を重ねました。直接比較です。この比べ方は子どもたちが日ごろからしていることなのでそれをそのまま行えばよかったのです。



ところがこの後、子どもたちはどうしてよいかわからなくなります。それは左図のような2枚のチョコレートの板のどちらが広いかという課題が出たからです。次ページ右上の写真を見ていただいてもわかるように、子どもたちはさっきと同じように2枚を重ねる直接比較をするのですが、それではど

ちらが広いか判断がつきません。

子どもたちがどうしてよいかわからなくなつて考える、それは悪いことではありません。むしろよいことです。思考力はそういう「わからなさ」に向き合うときにつくからです。

そのとき大切なのは、「どうしたらよいのだろう」と考える子どもたちをよく観察することです。子どもの言葉に耳をそばだて、子どものすることをよく見ることです。授業をしている教師だけではありません。授業を参観する人もそういう視線で観察することです。それが授業研究です。そのような視線を子どもたちに送っていた私の耳と目に飛び込んできたこと、それは次の二つのことでした。



一つ目は、A先生が「だれが見ても、こっちが広いとわかるように考えてね」と言ったそのときでした。一瞬のことでだれの口から出た言葉かはわからなかったのですが、「えっ、そのまんまで？」というつぶやきがきこえたのです。私はそれを聴いた瞬間、はっとしました。それは、この二つの広さは、この形のままで重ねても判別がつかないということを言っていると思われたからです。ではどうすればよいか、それは「そのまま」ではないやり方を考えるということになるのです。

二つ目のこと、それは、ずっと理解ができなくて、何度も学びから遠ざかろうとしていた一人の男の子のしたことを目にしたときでした。彼は右の写真のように紙を折っていました。写真を見ると、彼の左手の横に鉛筆が転がっています。彼はこの鉛筆を折り目に次々と当てていたのです。「ここもここもここもここも、みんなおんなじだ」と言わんばかりに。




彼がしていたことは、間接比較です。広さではなく長さでしかないのですが、鉛筆という任意単位を媒介にしてどこもかも同じになっているということを考えていたのです。この考え方を生かせば、ある大きさの任意の広さがいくつあるかを比べればどちらが広いかわかるようになります。そのことをだれもしていないこの時に、何度も学びを諦めようとしていた子どもがやっていたのです。

この二つの子どもの事実は、どちらを契機にしても、学びの深まりを生み出せるものです。子どもの事実を見るということは、ただやみくもに子どもがどうしていたか、どういうことを言っていたかをとらえればよいということではないのです。この二つのようなことが見えるかどうかです。それが見えなければ、子どもの学びを深める教師のあり方に迫れないからです。

(2) 子どもの間違いが宝物になるとき

小学校1年生算数「大きいかず」の授業における出来事です。授業のめあては「100円でどんなおかしのかいかたができるかかんがえよう」ということでした。

授業はこのめあてを目指す二つの課題で構成されていました。最初の課題は、チョコレート20円、あめ30円、グミ40円、ビスケット50円という4種類のお菓子から好きなものを好きな数だけ選んでちょうど100円になるような買い物をするというものでした。そして、後半の二つ目の課題は、ガム5円、あめ20円、グミ35円、ビスケット45円というように5円が入った値段設定にして足し算の難度を上げたものでした。

授業をしたB先生は、最初の課題を提示した際、右のような、○を10個 

印刷した細長い用紙を配り、その○の中にコインを入れてちょうど100円になるように考えさせたのです。お菓子の種類や数は子どもによって異なりましたが、それほど時間がかからず、どの子どもも○の中にコインをはめ込んで100円の買い物を完成させました。

こうして、授業時間の半分以上を残した時間帯に2つめの課題に入りました。私は、子どもたちがどのようにコインを並べて考えているか見て回りました。すると、何人もの子どもが、一つの○に一つのコインを入れて、10個の○のすべてにコインが入ると、それでできたという表情をしているのです。そのコインには当然5円も含まれているわけで、ということは、金額を合計すると100円になっていないということになるのです。

こうなることの想定はB先生にもあったようです。だから、1人の子どもにその間違いをそのまま発表させたのです。右の写真は、そのときその子どもが黒板にコインを置いていく途中を写したものです(上段は1問目のときに置いたコインで、コインの上にお菓子の絵が張り付けてあります)。この子どもは、この写真のように5円を6個置いたということはガムを6個買うと考えたわけです。その後彼は、残った4つの○に10円を置いて、あめを2個買ったと説明しました。正解を発表させるのではなく、何人もの子どもがおかしていた間違いを大切にそこから考えさせていくという手法は悪いことではありません。よいことだと言えます。ただ、大切なのは、間違いを宝物にできるかどうかなのです。



黒板に写真のようにコインを並べたそのとき、下の写真のようにコインを並べている子どもがいました。この子どもは、一つの○に一つの5円コインではだめだと考えて、5円コインを2段にして置いているのです。私が見たところ、このようにしている子どもはこの子ども一人だけでした。

その子どもが黒板の置き方に対して声を上げました、それではだめだと。B先生は、その声を受けて、これではだめなのか、これでよいのかペアで考えさせました。そうして、コインの金額を全部足しても100円にならないということが明らかになったのです。

間違いを宝物にするということは、その間違いに数学的思考を生み出す契機になるものがあるということです。ただ、間違いを出させて、それが間違いだとわからせることではありません。この授業において子どもたちが得たこと、それは、コインを10個並べればよいということではなく、そのコインの額の合計をしなければいけないということだったのではないのでしょうか。それは、ほぼ教師の思惑通りにいったように思われました。

ただ、私は、授業を参観しながら、釈然としないものを感じていました。それは、2つ目の課題の際、子どもたちが5円も10円も同じように一つの○に置いたのはその○があったからではないか、もし、○がなかったらどうしただろう、そう思ったからです。5円も一つの○に置いたということは、子どもたちの意識が○のすべてにコインを置くという考えになっていたことを表しています。つまり、○があったことによって「100円でどんなおかしのかいかたができるかかんがえよう」というめあてを意識できなくなっていたということなのです。

そんなことはないと思うのですが、わざわざこういう間違いをさせて、その間違いをもとに理解させていこうということだったとしたら、それはよくないことです。わざわざ、めあてに向かう意識から遠ざけることになるからです。そうではなく、子どもたちにはまっすぐに自分たちの思考をさせた

い、そう思います。

子どもの間違いが宝物になるのは、その間違いが、教師が仕組んだものではなく、子どもの中から自然に生まれ出てきたものだからです。まっすぐに全身で考えていて出てきた純粋なものだからです。そういうものだから、教師も子どもも宝物だと思えるほどの魅力が感じられるのです。

授業を参観していた感じから、この授業における出来事は作為的なものとは思われませんでした。事後研において先生方にご覧いただいた私が撮影した写真には、間違いを黒板に発表した子どもがその後、実に豊かに表情を変化させているのを写し出しています。間違いだとわかって頭を抱え込んだ様子、「そうかつ」と気づいたときのぽかんと口を開けて目を見開いた表情、そのあと、じっと黒板に目を向ける集中した表情。やはり、間違えることは学びにとって宝物なのです。

それにしても、学ぶ子どもの事実を見れば、そこから教師の授業づくりで何が大切なのか、そういったことがリアルに見えてきます。

(3) 子どもの考えをつないで読みを深めるために

小学校3年生国語、「ちいちゃんのかげおくり」という物語を読む授業でした。

空襲にさらされ、お母さんやお兄ちゃんとはぐれてひとりぼっちになり、朦朧とした意識のなか、家族みんなでかげおくりをする幻想に浸りながら空に召されていくちいちゃんの物語を、外国とかかわりのある子どもが何人も在籍するその学級の子どもたちは、まさにこれが文学の読みという雰囲気いっぱい味わっていききました。

授業をしたC先生は、そんな子どもたちの読みを大切に丁寧に受け止め、何度も音読を入れて、子どもたちの味わいが深まることを第一に授業をされていききました。そんなC先生が、「ここまで読んできた子どもたちの読みをもっと深めてやりたかった」とおっしゃったのは、子どもたちをいとおしく思っておられるC先生ならではの言葉だと感動しながら聴きました。

この学級にKさんというまだ日本に馴染めていない女の子がいました。その子どもが、グループになったとき即座に口にしたのは「ちいちゃんは、お母さんとお父さんとお兄ちゃんに、会いたい」でした。Kさんは、全員で学ぶ場面では口を開きません。うまく言葉にできないからです。そんなKさんが言葉を出せるのはグループという場があり、そこでは親身になって聴いてくれる友達がいるからです。それはそれとして、このときKさんが口にした「会いたい」こそ、この物語全体を貫く、ちいちゃんの願望だったのではないのでしょうか。ちいちゃんを支えていたのは「会いたい」という一心だったのであり、だからこそ「家族みんなのかげおくり」で天に上ったのです。私は、C先生の「深めてやりたい」という思いに応えるにはKさんの「会いたい」を生かすほかないと思いました。

その思いを胸に、授業を見ていると、子どもたちの言葉が、語り聴き合う子どもたちの表情とともに私の心の中に感動的に入ってきたのでした。

Nさんが、この子どもも外国とつながりのある子どもですが、その子が「ちいちゃんはひとりぼっちになった」ことを話します。すると別の子どもが「食べるものもないし、お母さんとはぐれたから悲しい」というのです。さらに、その子は、はぐれていたちいちゃんに声をかけて家のあったところまで連れていってくれたはず向かいのおばさんのことを持ち出して、「ちいちゃんはなくのをこらえて『おうちのとこ』とやっと言いましたというところで、おばさんが聞いたから悲しくなったのかなと思いました」というのです。

すると、それを受けて、Sさんというこれまた外国とつながりのある子どもが「最初はおばさんが

おったから、なんかよかったなってちいちゃんは思っとする。後で、後からおばさんが、おばさんのお父さんのところにかえったから、ひとりぼっちになったからさみしいなって、Rと（グループで）話しとったん。」と言ったのです。

それを聴いた瞬間、私の中に、それらの子どものすべてがつながり、作品の文章ともつながり、まだ日本に馴染めていない、言葉も十分にはわかっていないKさんの「会いたい」ともつながった、そういう思いが衝撃的に広がってきたのです。

私は手にしていた本文に目を注ぎました。それはこの時間に読んでいた場面よりも一つ前のところに書かれている「ちいちゃんは、ひとりぼっちになりました。」のところでした。この文は、お母さん、お兄ちゃんとはぐれ、たくさんの人が避難している暗い橋の下でお母さんらしい人を見つけたのだけれどそれは人違いだったとわかった直後の場面書かれている文だったのです。

ちいちゃんは、この夜ひとりぼっちさを感じた、そして翌日、はすむかいのおばさんと出会い、灰になっている自分の家を目にし、それでも「お兄ちゃんは、きっと帰ってくる」と思いながら眠った、子どもたちはそういう一連の経過をちいちゃんの「ひとりぼっち」をかみしめながら読んでいた、そう思いました。

そのとき、二つのことがひらめいたのです。一つは、前の場面書かれている「ひとりぼっち」と、この場面には言葉としては出ていないけれど子どもたちが感じ取っている「ひとりぼっち」をつなげて、音読して再度描き出すということでした。そうすれば前の場面の「ひとりぼっち」がちいちゃんにとってさらに深くなっていることに気づき、そのことの切なさが感じられる、そう思ったのです。

そしてもう一つは、ここでKさんの「会いたい」を持ち出すということです。教師が多く語ることはしない、けれど、「ひとりぼっち」と「会いたい」の二つを心において、読ませたい、私は強くそう思いました。それは、この物語の味わいの深まりになるとともに、外国から来たKさんという子どもにも本当に寄り添うことになると思ったからです。

それにしても、この学級の子どものこの物語をお勉強としてではなく心で味わっているのはすごいことです。それは物語の世界が自分の世界のことになっているからに違いありません。子どもたちの心には、それぞれ自らの「ひとりぼっち」と「会いたい」がずっと存在していたにちがひありません。

授業の中の子どもの学びを見るということは、こういうことだと私は思っています。

子どもがどう学んでいたか、どういうことを言っていたか、どういう動きをしていたかを見るだけでは授業研究にならないのです。子どもの学びが、題材やテキストとどうつながっているか、子どもの言葉や動きにどういう意味があるのか、それを見なければなりません。それは、見ている私たちの心を震わせ、感動させます。そこに、純粹で、まっすぐで、夢中になって考えている子どもの心根あふれる事実があるからです。

そういう子どもの事実を見れば、子どもの学びの豊かさと奥深さ、そして一人ひとりが有している限りない可能性を知ることになります。そうすれば、どれだけのことが学べるでしょうか。それは私たちの想像を超えるものでしょう。ここに記した私の拙文を読んでもらったら、そのことの一部がわかっただけのものと思います。

授業研究で子どもの学びを見るということはこういうことでなければならない、そう思います。こういう見方をすれば、子どもの学びを見るということによって、その子どもの学びに向き合う教師のあり方が見えてきます。私たちは、どこまでも、子どもの学びの事実に基づいた授業研究を遂行していかなければならないのです。