

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会  
2020年11月16日  
文責：JUN

## 子どもが意欲を抱き集中するとき

「主体的・対話的で深い学び」への取組が、コロナ禍への対策に翻弄された半年を超えて、ようやく本格化してきました。もちろん感染症対策は重視されているしこれからも継続して行うこととなります。けれども、教師にとって「子どもの学びの保障」は何よりも大切なものであり、やっとならぬことに正面から向き合う機運が生まれてきたのです。

「主体的・対話的で深い学び」への取組は、すでに2年も3年も前から始まっていました。その状況をふり返ってみると、「主体的」や「深い」という面よりも「対話的」という面を意識した「グループ学習」の取り入れが先行したように思います。

それはそれで間違いではありません。けれども、グループにしさえすれば「深い学び」になるというわけではありません。「グループ」は学ぶための形態に過ぎないからです。とは言っても、その形態に大きな意味があるのですが、グループにすることだけで事足りることは決してありません。

拙著『「対話的学び」をつくる』（ぎょうせい）でも述べているように、「対話的学び」とは、学ぶための対象（テキストや課題）と対話し、ともに学ぶ仲間と対話し、そして自分自身と対話する学びです。ですから、「対話的学び」を行うとは言っても、それは仲間との対話だけを指しているのではないのですが、対話という言葉に人と人とが交わすものというイメージがあるので、グループにすることが先行してしまったのです。

しかし、グループにするという学び方は「どう学ぶか」の一側面であり、その前に大切なことがあります。それが欠けているとどれだけグループにしても子どもの学びは深まりません。「どう学ぶか」の前に大切なこと、それは、子どもが「どんな意識で学ぶか」です。学びに向かう子どもの意識に、知りたい、分かってほしい、できるようになりたい、見つけたい、深めたい、もっとよくしたい、という「たい」という気持ちがないと、それは教師にやらされるだけの学習になります。子どもが「たい」という思いを抱く、それが「主体的・対話的で深い学び」の「主体的」なのではないでしょうか。

では、子どもがそういう学ぶ意欲を抱き主体的になるのは、どういうときでしょうか。それをいくつかの授業の事例をもとに考えてみることにしましょう。

### 1 小学校2年国語、説明的文章の授業において

小学校2年生の国語の教科書（光村図書）に「馬のおもちゃの作り方」という教材があります。いわゆる説明的文章です。その最初のページに、「馬のおもちゃは、どのように作るのでしょうか。分かりやすいせつめいのしかたを見つけてみましょう。そして、おもちゃの作り方を書きましょう。」という「めあて」がつけられています。

この教材で行われた授業で、2年生の子どもが意欲的に取り組んだのです。しかも、続けて訪問した二つの学校のどちらでも行われ、どちらの授業でもそうなったのです。そこには、子どもを意欲的にさせる「わけ」が、それぞれに存在していました。

### (1) 教師が提示する課題が子どものやる気につながったとき

おもちゃをどう作るかを説明する、そこには読み手におもちゃを作ってもらおうという目的が存在します。ですから、その文章には、どのように作ればよいかという分かりやすさが求められます。その分かりやすさの最も大切なこと、それは制作手順、つまり「順序」です。そういうことから、教科書の手引きでは、「こんなじゅんじょで書いてあったから 分かりやすかった」と思うところを見つけられるように仕向けられているのです。

K小学校のT先生は、その「順序」を子どもたちに見つけさせるために、一つの工夫をしました。それは、文章の印刷してある用紙を段落ごと8枚の紙片に切り分け順不同にし、それをペアに1組ずつ配付し、「せつめいのじゅんばんにならべましょう」という課題を提示したのです。もちろん、教科書は見せません。どれが最初にくるのか、その次はどれか、子どもたちは8枚の紙片の一つひとつを読んでその判断をしなければなりません。それが、おもちゃを作る順序を考えることになり、ひいては文章の組み立てを学ぶことになるというわけです。

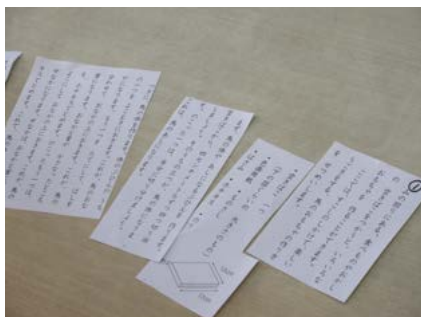
一斉指導型の授業だと、最初のところにはどういうことが書いてあったか、その次にはどういうことが書いてあったかと、一つひとつ発問して子どもに答えさせることになるのでしょうか。そして、それぞれの段落に「まず」「つぎに」「それから」などという言葉がついていることに気付かせることになるのでしょうか。けれども、T先生は、そういう発問を一切しないで、子どもが自分たちで文章の順序を見つけるという方法をとったのです。

私が授業を参観していた時間は約15分、そのうちの12分間、どのペアも、わき目もふらず互いの考えをつき合わせながら紙片の順序を考えたのでした。

そんな子どもたちを眺めているうち、私の目が1組のペアに釘付けになりました。2人の手が他のペアよりも活発に動いているように感じたからです。私は、紙片の順序で考えの違いが生まれているのかもしれないと思い、そのペアの近くまで行ってみることにしました。案の定、2人の考えが異なっていて、1枚の紙片が右に左に行ったり来たりしていたのです。そのとき写した写真でそのときの状況を見てもらおうと思います。



①



②



③



④

①の写真のように、紙片は赤い服のAくんの前にあります。そして、隣のBさんの手が伸びてきて、彼が並べた紙片の順序をかえようとしているところです。こうして紙片は②のようになりました。縦長の長方形の中に、一つだけ鉤状になった多角形があり、それが2番目に来ています。ところが、③の写真を見ると、その鉤状になった多角形が3番目が変わっています。

2番目と3番目を行きつ戻りつしている2枚の紙片に書かれていること、それは以下の通りです。つまり、最初、Aくんは鉤状ではないほうを先にしていたのです。ところが、Bさんが、そうではなく、鉤状のほうが先だとして入れ替えたのです。けれども、Aくんはそれに納得がいかないのです。しばらく考えた結果、こう言って紙片を元に戻したのです。「こっちは『まず』で始まっているから、『まず』はいちばん初めということやから、こっちは先やから」と。

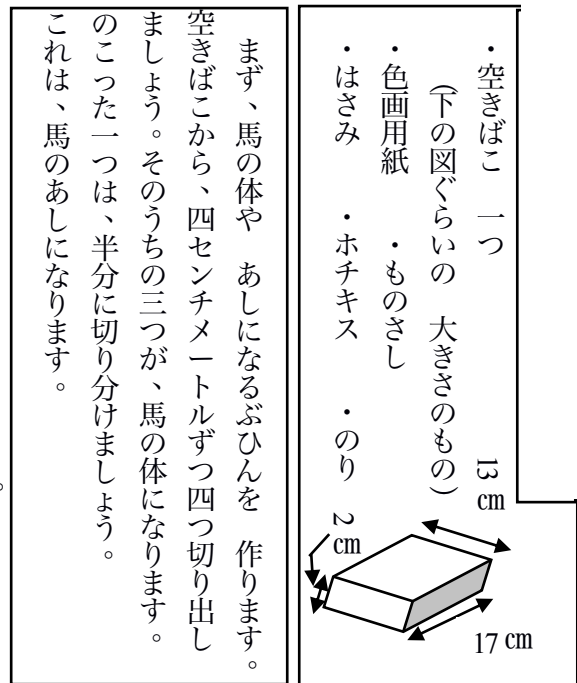
それに対して、Bさんは、「だけど、空きばことか、何を用意するのかわからなかったら作られへんから、そやから、こっち（鉤状）が先やと思う」と言って、また、入れ替えようとしている、それが④の写真です。

私、この二人のやりとりを聴いていて、二人とも素晴らしいと思いました。どちらの言い分にも大切なことが含まれているからです。Aくんの言っていた「まず」が使われているということについては、教科書に「『まず』『つぎに』ということばがつかってあったから、作り方のじゅんじょがよく分かる」と記されているように、「順序を表す言葉」として指導することになっていました。けれども、Bさんが指摘しているように、この説明文には、作り方の前に「ざいりょうとどうぐ」として鉤状の部分が掲げられているのです。Bさんは、いくら作り方の順序が分かっても、材料と道具が分かっていなかったら作ることはできないということなのでしょう。2人は、そういうやりとりをしていたのです。

この二人のやりとりから、「まず」「つぎに」といった言葉によって順序をとらえることができるのだけれど、何かを説明するにはそういう順序以外のことも必要になることがあり、それも含めた説明の順序でなければならないということが学べたのではないのでしょうか。そしてそれは、もしかすると、授業をしたT先生も予定していないことだったかもしれません。子どもが取り組むとこういうことが生まれるのです。自分たちで考え、自分たちで見つけ、自分たちで考え合う、そこから思いがけないことが発見できるのです。子どもの学ぶ意欲は、教えられるときより、自分たちで探究し発見するときに生まれるものなのです。そういう学びを日々体験すれば、子どもはその楽しさを待つようになります。こうして、「～たい」という学ぶ意欲が日常的なものとなっていくのです。

## (2) なぜそれをするのかという目的がはっきりしているとき

D小学校のN先生は、「馬のおもちゃの作り方」を読み終わった後、その学びを生かして別のおもちゃの作り方の説明的文章を書くという授業をされました。



教科書に「けん玉の作り方」という作文が掲載されています。「馬のおもちゃの作り方」にならって書くようになりますよというサンプルとして掲げられているのです。N先生は、その作文を子どもに音読させました。しかし、その作文についてはそれ以上触れず、すぐに自分たちが書くことの方に話題を持っていきました。それは実に賢明なことでした。サンプルを詳細に読めば読むほど、書きたいことを書きたいように書きにくくなり、その結果、型にはまった文章しか書けなくなるおそれがあるからです。それに、子どもたちは早く書きたがっていると先生にはわかっている、サンプル文の学習に時間をとるより早く書かせたほうがよいと判断したのでしょう。

ここで、N先生が子どもたちに告げた言葉は次のようなものでした。

「おもちゃの作り方を『分かりやすく』書くんだっけね。……だれに向けて書くんだっけ？」

すると、子どもたちが一斉に答えました…「1年生！」と。

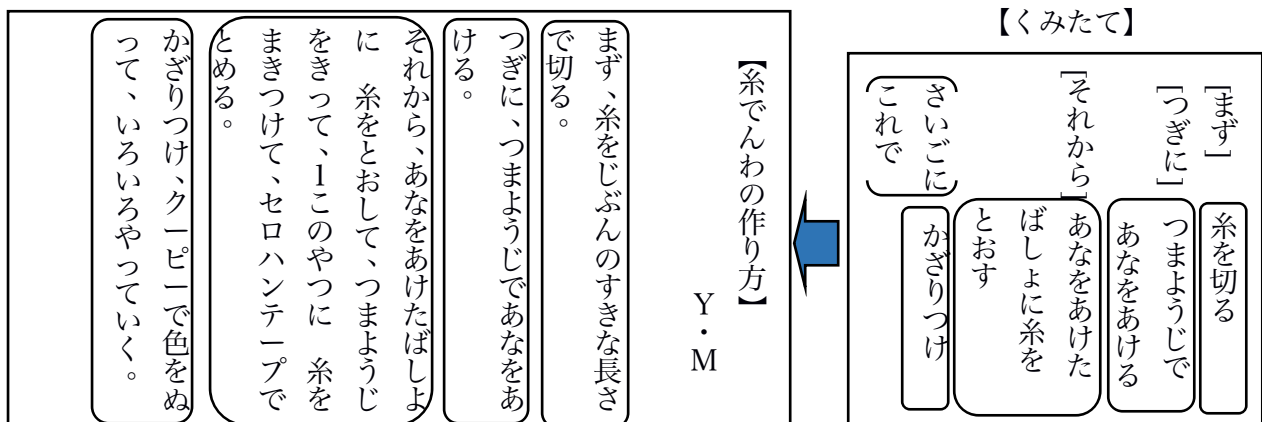
すると先生は、次のように話を続けたのです。

「そうだったね。でも、今日は、書いたら学級のお友だちに読んでもらうから、2年生のみんなが分かるように書こうね」

こうして子どもたちが書き始めたのですが、ここから10分以上、子どもたちは、担任のN先生も驚く集中力で書き続けることとなります。この時私は、その集中力が生まれた「わけ」を感じたのですが、そのことは後述するとして、ここで、子どもの集中の深さを示す出来事が生まれたのでした。

N先生は、書き始めるとき、5分間という時間を子どもたちに示しました。そして、いつもそのようにしているのでしょう、タイマーをセットしたのです。5分たってタイマーが鳴りました。タイマーの機械音がしんとした教室に響きます。でも、この時点ではだれ一人としてまだ書き終わっていませんでした。N先生にもそれは分かります。ですから、「もう少し時間延ばすね」と言ってタイマーをセットし直したのです。私は、子どもたちが集中して書いている状態にあのけたたましさはよくないと思い、そっとN先生にささやきました。「タイマー切っといたほうがいいよ。子どもたち集中しているから。そして、もうこの辺でいいかなと思ったら、そう子どもたちに言って書くのを終えさせたら」と。

後からわかったことですが、N先生にとって、これだけの子どもたちの集中は予想以上のものだったのだそうです。実は、子どもたちは前の時間に「くみたて」と称する下書きのようなものを作っていたのです。それを机の上に置いて書いていたのです。ですから、先生としては、その「くみたて」に少し付け加えをすれば書けるのではないかと考えていたのかもしれませんが、ところが、子どもたちは、「くみたて」をはるかに超える文章を書き始めたのです。次のように。





【くみたて】

「まず」 紙コップにあなをあけて糸をおす

「つぎに」 つまようじを半分に切つて糸をむすぶ

「それから」 セロハンテープでとめる。

「さいごに」 かざりつけ

「これで」

【糸電話の作り方】

A・J

まず、紙コップのまん中につまようじであなをあけて、糸を3cmくらいの長さに切つて、あなにちよこつと入れる。

つぎに、つまようじを半分に切つて、糸をつまようじにしっかりむすぶ。

それから、糸をつまようじをセロハンテープでとめる。

さい後に、クーピーでかざりつけをします。

【くみたて】

「まず」 紙コップのそこにあなを空ける

「つぎに」 あなに糸を通す

「それから」 つまようじをまん中で切る

「さいごに」 かざりつけ

「これで」

【糸電話のつくり方】

H・Y

まず、紙コップのうしろのまん中につまようじであなをあけます。

つぎに、糸を切ります。つくえのよこはばぐらいで切ります。紙コップにあけたあなに糸を通します。

それから、つまようじのまん中ぐらいで はさみでつまようじを切ります。

さい後に、かざりをつけます。紙コップにきれいながらや人を書いて できあがりです。

【くみたて】

「まず」 ちいさめにかみコップを切る

「つぎに」 きつたとこに わごむをひっかける

「それから」 もう一つつける

「さいごに」 かざりをつける

「これで」

【ジャンプロケットのつくり方】

Y・A

まず、紙コップの上下右左に1cmぐらい切りこみを入れる。

つぎに、切りこみを入れたところにわごむを一つかけて半月の形になったら、それから、もう一つかける。上から見て、絵のようになつたらOK。

さいごに、クーピーやクレパス、クレヨンでもようをつけたり、かざりをつけたり、色をつける。

【くみたて】

「まず」 紙コップのとけいの12と3と9と6のところを切る

「つぎに」 わゴムを切りこみにつける

「それから」 もう一つのをゴムをつける

「さいごに」 かざりつけ

【ジャンプロケットの作り方】

N・R

まず、紙コップのとけいの12と3と9と6のところを1cmはさみで切ります。

つぎに、紙コップのとけいの6と12のところを、わゴムをつけます。

それから、もう1回、紙コップのとけいの12と6のところをわゴムをつけます。

さい後に、クーピーでじぶんが好きなもようをかいて できあがりです。

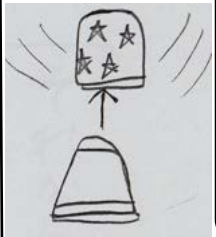
【ジャンプロケットの作り方】  
M・K

まず、紙コップに1cmの切り込みを4かしよに入れます。

つぎに、切った紙コップにワゴムをひっかけます。まる半分形の形にひっかけます。

それから、4かしよ切りこみを入れた紙コップと、もう一つの紙コップをはんたいにします。紙コップがとびます。

さい後に、カラーペンで絵をかいたり、かざりつけをしたらかんせいです。



【くみたて】

【まず】紙コップに4かしよの切りこみを入れます。

【つぎに】今、きった紙コップにワゴムをひっかけます

【それから】4かしよ切りこみを入れた紙コップと、もう一つの紙コップをはんたいにししたらとぶ

【さいごに】カラーペンでかざりをつけたりできあがり

子どもたちは、二つのおもちゃの好きなほうを選んでその作り方を書いています。「糸電話」と「ジャンプロケット」です。ここでは6人の子どもの文章を見ていただきましたが、まず、「くみたて」と比べて文章量がかなり増えていることに気がつくでしょう。そこで見ていただきたいのは、「くみたて」と比べてどこが詳しくなっているかです。

「糸電話」を書いた3人のを読んでみると、穴の開け方、糸の長さ、糸の入れ方が詳しくなっています。「よこはぼぐらい」とか「あなにちよこつと入れる」とか読んでいて微笑ましくなります。また、爪楊枝に関する説明が詳しくなっていることにも気づきます。Y・Mくんは、穴を開け、爪楊枝を半分に切って、それに巻き付け、セロテープで止める、そこまで詳しく書いています。

一方、「ジャンプロケット」を選んだ子どもはかなり苦労して書いています。まず苦労しているのは、紙コップのどこにどれだけの長さの切りこみを入れるかの説明です。N・Rくんは時計の文字盤の数字をもとに切りこみを入れる場所を述べています。それでも十分じゃないと思ったのでしょう、絵に描いたものを添えています。さらに難しいのは、輪ゴムのかけ方の説明だったと思われます。Y・Aさんは「半月の形」と書き、M・Kさんは「まる半分形の形」と書いています。しかも、その形になるよう、最初に入れた切りこみにかけるわけで、それをどう説明するか難しかったのではないのでしょうか。だから、3人とも絵を添えているのです。最後に掲げたM・Kさんは、作り方だけでなく、その最後に「紙コップがとびます」と書いてくれ、飛んでいる絵までつけてくれました。この絵で、どういうおもちゃなのか知らなかった私もようやくイメージが湧きました。

こうして見てみると、詳しく書こうとした「わけ」が分かってきます。私が授業を参観していたとき、1人の子どもがペアの子に「それやったら一年生にはわからんのとちがう？」と言っていたのですが、その言葉にすべてがあります。つまり子どもたちは、一年生のことを考えて一生懸命詳しくしていたのです。子どもたちの学びへの意欲、そしてその集中力の源は、「一年生が分かるように」という「めあて」であり、それが「一年生が分かるように書きたい」になって生まれたものなのです。

目的のない学習では意欲は希薄です。目的があり、その目的に魅力を感じ、どうしてもそのようにしたいと思ったとき、子どもたちの学ぶ意欲と集中が生まれるのです。そのことを、D小学校の2年生の子どもたちが証明してくれたのです。

## 2 学び合うつながりを育てる

学びに目的があるとき、子どもたちに意欲が生まれる、その意欲は、知りたい、分りたい、できるようになりたい、見つけたい、深めたい、もっとよくしたい、という「～たい」という気持ちであり、教師はその気持ちが生まれるような授業を心がけなければならない、ここまで、2つの事例をもとにそのようなことを述べました。それは、端的に言えば、教師が準備する「学習材」を魅力あふれるものにするということであるとともに、その「学習材」を子どもが魅力を感じるように提示することです。つまり、子どもが夢中になって取り組む学びになるかどうかは、そういう「学習材」との出会いのあり方で決まるということです。

しかし、同じ「学習材」を使って同じような提示の仕方をすれば、どの学級の子どもも意欲的に学べるかと考えると、そうとも言えないのではないのでしょうか。もちろんかなりの確率で子どもの学びの状態が良くなると思います。それほど「何を学ぶか」は子どもの学びにとって重要です。けれども、行われる授業は決して一様にはなりません。授業とは、授業を進める教師とその教室に集った何人かの子どもが行う極めて人間的な行為だからです。そこに授業の難しさがあるのですが、逆に考えればそれだからこそ、唯一無二のものを自分と目の前の子どもたちとで創るといふ魅力が存在しているのだと言えます。

ただ、そのとき、同じ学習材であっても、なぜ子どもの学びに違いが生まれるのかということについていつも考えていることが大切です。そこにはきつといくつもの原因が重複して存在していて、それを考えることで教師にとって不可欠な専門性の一つひとつが見えてくると思うからです。

その教師の専門性という、かつては「わかりやすく教える指導力」が最も大切にされていたように思います。そのことが間違っていたというわけではありません。けれども、そのことによって教師の意識が「教える」という側面に偏ってしまったかもしれません。学ぶのは子どもです。ですから教師は、「教える」ことよりも前に「学ぼうとする子ども」にすること、つまり「学びに対する子どもの意欲」を引き出さなければならないのではないのでしょうか。そして、できることなら、その「学びに対する意欲」を基に子どもの考えを引きだし、そこから子どもによって学びが深まっていくようにしたいものです。そうなったときの教師の専門性は、教えることもありますが、むしろ学べる状況を準備し、子どもの取組を支え、子どもの思考を促進することが重要になるように思われます。そもそも教育とは、子どもが自立して生きていくために行うものだという事を考えると、いつまでも教師に教えられる状態であることはよくありません。大切なのは、子どもが学びに没頭できることであり、その没頭をつくり出し、見守り、支え、方向づけるのが教師の役割なのです。

そこで大切になるのが、学ぶ子どもの子ども同士のつながりです。

子どもが自ら学ぼうとし、未知の学びに向かうとき、分からなくなったり、できなかつたり、どう考えてよいかわからず行き詰ったりすることがあります。そういう状態がいつまでも続くのは好ましいことではありません。けれども、分からないからこそ学ぶのであり、困難を乗り越える先に「深い学び」があるのですから、この困難さは子どもにとって必要なものです。大切なのは、その困難さを

乗り越える術なのです。

これまでの教育では、その術を子どもに持たせることよりも教師の指導によって乗り越えさせようとしてきたのではないのでしょうか。そのため、かつては何人も子どもに一齐に教える教え方の熟達を目指した授業研究が行われ、そのうち、そういう一齐指導型授業には限界があるということで、チームティーチングが導入されたり、習熟度別少人数学級による指導が行われたりしました。そういったことから、多くの地域で、授業の補助としての非常勤教員が配置されるようになりました。もちろんそのことは間違いではないし、一定の成果を上げてきたのだと思います。しかし、そのどれもが「これだ！」という決め手にはなりません。どの方策にもメリットがあったけれど、デメリットもあったからです。

そのようななか、今、強調されているのは「協同的な学び」です。このことは、10月7日に発表された中教審初等中等教育分科会による「令和の日本型学校教育」の中間まとめにも「協働的な学び」として書かれていて、協働する相手として、教師、地域の人など子どもを取り巻く様々な人があげられています。しかし、そのような人のなかで子どもにとって最も濃密で大切な協働すべき人は、ともに学ぶ子ども、つまり仲間であればなりません。このことは先の中間まとめでも述べられています。

もちろん、私たち教師は子どもに大きな影響を与える存在です。教師は子どもの周りにいる「人」のなかで子どもにとって極めて大切な存在です。けれども、教師は、子どもにとって「協働する人」というより「指導してくれる人」というイメージです。「協働する」ということの意味から考えれば、もっとも大切な「人」は仲間だと考えなければなりません。ましてや、今は、子どもが自ら取り組み発見する学びを目指す教育が強調されているのですから。

そこまで考えてきて、すべての子どもの学びを実現するために、「学習材」とともに何が大切かと考えてみれば、それは、「ともに学ぶ子ども同士のつながり」だと誰もが気づくのではないのでしょうか。その「つながり」が伴っていなければ、どれだけ良質な「学習材」を準備し、どれだけ教師が教材研究をしても子どもの学びは深まらないのです。

その「ともに学ぶ子ども同士のつながり」は、一朝一夕に生まれるものではありません。日々の教師と子どもたちのかかわりの積み重ねによって徐々に形成されていくものです。どんな分からなさも大切にし、異なる考えを尊重して受け止め、そして、そういう互いの考えを聴き合い寄り添い合い学び合う、そういう経験の蓄積により、子どもの心の中につくられていくものです。そのとき、子どもたちの学びは、一人だけで考えるよりはるかに豊かなものになります。もちろん、教師から教えられる学習では得ることのできない質と意識の深さを子どもにもたらします。

けれどもこの学び方の意味はそれだけではありません。学校における学びにとって大切だということだけでなく、子どもたちの一生を通じての大切な学びになるのです。「協同的な学び」が「たくさんの他者とともに生きる<共生の心>」を育むことになるからです。子どもたちの他者を見る目を育て、他者とともに取り組む行動力を引きだし、他者から学んで自分を豊かにする心持ちを育てていくのです。

では、その「子ども同士のつながり」はどのようにしたらよりよく育っていくのでしょうか。その方策は一つではありません。マニュアルはありません。その教師教師、その学級学級によって、状況に合うように考え出していくことです。ただ、そのとき、教師に、なんとしてでもそのようにしたいという強い願いがあるかどうか大切です。そう考えると、本号で述べてきた「子どもの学びの意欲と集中」は、教師の意識と意欲、そして実践次第だと言ってもよいでしょう。