

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会  
2022年4月16日  
文責：JUN

## 教師の教材研究と「学び合う学び」

4月9日に行った東海国語教育を学ぶ会の4月例会において、私は、「見通しをもって、『学び合う学び』をスタートさせよう」という講演をさせてもらった。それは、子どもが対話的に学び合う学びは、いきなりさっとできるものではなく、そうした学び方が育つための日々の営みがあってできるものだという私の考えに基づいてのものだった。例会の日は、どこの学校も新学期が始まったばかり、今、この時から、学び方が育つような日々を送ってもらったら、1か月後、2か月後とそれが積みあがり、濃密な「学び合う学び」ができるようになる、そう思い、この4月例会で話をさせてもらったのだった。(そのとき話したことは、9日発行の本たよりに記述した骨子に沿って行ったので、是非、前号のたよりを読んでいただきたい。)

その際、私が話したようなことのその一方で、もう一つの大切なことを忘れてはならないという指摘が出された。それは、教師が教材の内容についてしっかりした研究をしておかなかったら、いくら学び方が育っても学びは深くはならないというものだった。その通りである。

そこで、急遽、9日のたよりにつなげて読んでもらうべく、新たなたよりを記述することにした。

### 1 教材研究と子どもの学びの関係

授業の前に、教師としてできる限りの教材研究をする、それは当然のことである。子どもに学ばせる事柄について、それがどういう学びなのか、そしてそれを学ぶ子どもはどのような考え方やつまづきをするか、それらを考察・準備をしておかないで学びを深めることなどできるものではない。

ところが、その時間をかけた教材研究が、教師の教え込みにつながる授業を私たちは今まで、たくさんみてきた。みてきただけでなく自分もそうしてしまっていた。そういう授業に対する悔いをもたない教師はいないのではないだろうか。

私自身にも苦い経験がある。

教師になって6年目、神戸市立御影小学校の元校長・氷上正先生から個人的に直接指導を受けることになった。私が頼み込んで引き受けていただいたものである。

4月、一つの文学作品の教材解釈を文章に記述して、氷上先生に郵送した。すると、その私の教材解釈が、あちらこちらに朱が入った形で戻ってきた。まぎれもなく氷上先生は添削指導をしてくださったのだ。そして、その最後に氷上先生の言葉が添えられていた。そこに書かれていた

のは「この解釈を、もう一度書き直しなさい」という一文だった。

私は、朱が入っていた箇所を何度も読み返し、すごく考えた。しかも、朱が入れているところは、他の朱の入っているところと関連していて、その関連も考えていくと、これまで考えたことのないようなことが頭のなかに浮かび上がってきた。1か月後、書き直した文章を再び氷上先生に送る。そのとき、教科書に掲載されている別の作品の授業記録も同封した。

すると、今度は、その授業記録に朱が入って戻ってきた。それは、私の問い方の問題であったり、意味のある子どもの発言の見逃しであったりしたが、結局は、やはり教材解釈の不足が原因だというコメントが書かれていた。

こういうやりとりが、6月、7月と続き、その夏のことだった、毎年参加している研究会にその年も参加し、氷上先生とお会いした。宿泊を伴うこの研究会は、昼間の研究協議はもとより、夜は講師を囲んで懇談でき、そこで直に学べるのは魅力だった。

大勢の参加者が集う部屋で、氷上先生が、すぐ横に座っている私におっしゃった、「石井さん、よく毎月続けましたね。かなりよい教材解釈が書けるようになりました。ただ、授業については、文字記録だけでははっきりとはわかりません。……私の旅費だけあなたが負担しなさい。そして、あなたの授業をみにいきますよ」と。

こうして氷上先生が私の学校に来てくださって、私の授業をみてくださったのだった。その授業後の研究協議会において、氷上先生がおっしゃった一言は私には衝撃とも言えるものだった。

「学習指導案に書かれている〈教材観〉はよく書けています。けれども、子どもの読みは深まっています。それでいて石井さんは指導案に書かれていることにこだわっている。授業になったら教材解釈は忘れなさい。」

恥ずかしながら、そのとき氷上先生がおっしゃったことの意味がすぐには理解できなかった。4月以降、あれだけ教材解釈についてまるで手取り足取りするかのように詳細なところまで指摘して教えてくださったのに、「授業になったら教材解釈は忘れなさい」とはどういうことなのだろう、忘れるのならなぜあのような詳細な教材解釈を私に指導されたのか、そう思ったからである。

これが、「教師の教材研究」と「学び合う学び」の関係に関する、私の、教師になって最初の痛烈な経験である。まだ私は30歳になったばかりの頃だ。もちろん「学び合う学び」などということは考えもしていなかった。しかし、子どもから出る読みを生かす授業がしたいという意識があった。氷上先生は、その授業を生み出すには、「教材解釈を忘れる」必要があるとおっしゃったのだ。

この授業の後、私は、国語の授業はもちろん、どの教科の授業においても、「教師の教材研究」と「子どもの学び」のかかわりについて考え続けていくこととなった。

## 2 何のための教材研究か

氷上正先生が、私への直接的な指導を、「教材解釈」から始められたということは、先生がそれだけの教材研究を大切にしておられたからに他ならない。けれども、その時間も労力もかけて書き上げた教材解釈を授業になったら忘れなさいとおっしゃったのだ。

私は、その後、この謎にとらわれてしまう。そして、この謎に対する私なりの答えを見つけれ

れたとき、私の授業は皮むけるにちがいない、そう思ったのだった。

それから10年後、ついに私に授業づくりの転機が訪れる。

私は、私の解釈を深めれば深めるほど、その域に達するほどの読みを子どもから引きだそうという意識になっていた。「深い読み味わいが生まれるすごい授業」に憧れていたからである。それがその通りいかなくなる。その苦渋の時期を経て、まだその頃にはそのような言い方はしていなかったけれど、「学び合う学び」を始める入口に立つことができたのだった。

「学び合う学び」の入口になったその授業を私は、「子どもの読みから出発する学び」と言い表した。私が解釈したことが絶対で、その域にどうしても高めさせるという意識を捨て、「子どもの読み」から始める、そういう文学の授業に挑むことにしたのだった。

この転機を目撃していただいたのが、佐藤学先生である。

佐藤先生は、拙著『子どもとともに読む授業』（国土社）の解説で、次のように書いてくださっている。

—— 教室は、以前の授業に見られたような紙をめくる音も響きわたるような高度な集中力をはらんだ空間ではなく、なごやかな笑顔に満ちた空間であり、深い集中と明るい解放とが交互にリズムをもって入れ替わる展開の場となっている。子どもたちの学習する姿も以前に増して明るく、発言は明晰である。石井さんと子どもたちは、相互に発言をよく聴き合い、それらの発言を媒介にして自身の読みを発展させている。——

子どもが自ら学ぶためには、子どもが体も心も自由でなければならない。もちろん、佐藤先生の文章にもあるように、「深い集中」がその背景として存在する。つまり、子どもは、質の高い、意味深い題材・課題に向かったとき探究を始めるのだ。それは、わからなさにも気づきにも向き合い、自分で見つけだす学びだ。これほど楽しいことはない。その楽しさが子どもの表情に出る。

そこまでのことがわかっていて、「子どもの読みから出発する学び」を始めたわけではなかった。けれども、子どもに特に「高度な集中力」をもつように迫っていた頃とは違い、私が子どもの考え方に寄り添おうとしたとき、子どもは、深い学びを求めて考え学ぶ楽しさを感じるようになったのだ。

そのときだった、10年前に氷上先生からもらった「教材解釈は忘れなさい」という言葉の意味がようやくみえてきたのだ。

私がこのとき始めた「子どもの読みから出発する授業」は、子どもに任せておくだけでできるものではなく、教師の深い教材研究がなんとしても必要なのだと身に染みてわかってきたのだ。もちろん、私の解釈していることを発言させるために子どもに問うわけではない。すべて、子どもの読みから出発させる。そして、その子どもたちの読みを聴き合い、突き合わせて学び合うようにする。それには、子どもが出してきたそれぞれの考えの意味、可能性、そして考えと考えの関連性、さらにテキストとしている作品とのつながりなど、教師である私が感じ取らなければならなかった。ただ子どもに任せておくことなどできることではなかった。しかもその判断は瞬間的なものである。その判断を可能にするのは、やはり「教材研究の深さと広さ」なのだ、そう思い知ったのだった。

氷上先生がおっしゃった「忘れる」ということは、何もかも全部忘れるということではなく、

それを絶対的なものとして固定化してはならないということなのだ。もし固定的なものとして教師が有していると、子どもの発言を「教師の解釈」という篩(ふるい)にかけることになる。それはやってはならない、だから、教師の解釈は忘れなさいということだったのだ。

教師の教材研究は、授業づくりの礎である。それなくして授業はできない。そして、子どもとともに、その場で、またつくり上げなさいということだったのだ。

今、私たちが心がけなければならない教材研究は、教えるための教材研究ではなく、子どもの学びの深まりを目指して支え、方向づけ、促進するための教材解釈なのだ。その教材解釈は、教えるためではなく、子どもの様々な状況に合わせていかなければならないものだ。

### 3 「学び合う学び」の深まりをつくる「教材研究」

ある学校が、低学年の子どもをペアで学び合えるようにしようという取組を始めた。

最初は、ペアにしても何をしてもよいのわからずもじもじしている子どもがいたり、ペアの相手のことお構いなしに一人でやってしまう子どもがいたり、二人とも黙っているペアがあったりと、そういう状況だった。それは、その学校の子どもの状況が特段悪いわけではなく、それまでペアをあまりやってこなかった学校においては、よく見られる光景である。

S先生は2年生を担当していた。いつも一人ひとりのことに気を配っている先生だけに、自分の学級のどの子どももわからないことがあっても終わりまで取り組めるようにしたいと願っていた。しかし、一人でいつも考えさせていたのでは、わからない子どもはいつまでたってもそのままになってしまう。この状態への対策はペアしかない、学校ぐるみで「学び合う学び」に取り組み始めたこともあり、そう考えるのは自然な成り行きだった。

S先生は、どの教科の授業にもペアを入れることにした。45分の授業で1回とか2回とかいうことではなく、少なくとも数回は入れるようにした。その結果、全く何もしないでいるペアはなくなった。とにかく二人で言葉を交わしながら取り組めるようになった。私が授業を参観したのはその頃である。

素晴らしいと思った。短期間でよくここまでの状態にしたと感心した。そして、ここから、S先生の授業も、この学校の他の先生の授業も「学び合う学び」として深まっていくにちがいない。そう思った。それには、ここまで育ったペアの学びをさらによいものにするのだ。

そこで、帰宅してから学校に電話をした。そしてお願いした。

「今日見せてもらった授業で、ペアをよくここまでにされた、よかったとコメントさせていただきました。それでお願いなんです、次の教材でもS先生はペアで取り組ませると思うんです。そのペアの様子をビデオで撮影してもらえないでしょうか。算数の苦手な子どものペアがいいです。どういうふうに学んでいるか、どのように支えているか。それを見ることで、今後どう指導すればよいかわかってくると思うので」と。

この私の依頼を受けて、S先生は、次に予定していた下のような2つの課題の授業に取り組んでくださった。そして、私がお願いしたように、何組かのペアによる子どものやりとりを録画してくださいました。そのうちの二つのペアのやりとりは以下のようになっていた。

課題①について考え合う

ペアのやりとり

課題①

きょうしつになん人かいます。あとから9人来たので、みんなで20人になりました。

はじめにいたのは、なん人ですか？

A 何かわからんから、こっちの書くのがわからんから、…後から9人なのか……、初めにいた人がこっちにくるのかな？

B はじめに？

A 初めにきた人がこっちやと思う？…じゃ、書いた方がいい？…じゃ、こっちに書く。

A たし算？ ひき算？

B たし算。

A  $9 + 20$ ？

課題②

こうえんになん人かいます。おひるに5人来ました。ゆうがたに3人来たので、みんなで25人になりました。

はじめにいたのは、なん人ですか？

課題②について考え合うペアのやりとり

C お昼に5人来た。夕方に3人来た。全員で25人になった。なら、式はどうなる？

D 25引く……。

C どっち？ 3？ 5からするか？

D  $25 - 5 = 20$

C もう一個は？ Dくんどう思う？

D 25引く、あっ、 $20 - 3$ や。

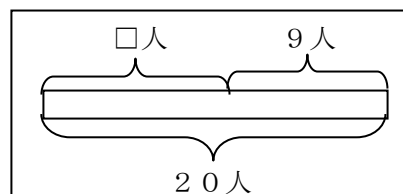
AとBのペアは課題①について考え合っている様子、CとDのペアは課題②について考え合っている様子である。AとBのペアでは、Aの方から「わからないこと」を出して尋ねている。CとDのペアでは、CがDの「わからなさ」を支えるかかわりをしている。

ペアでどのように学び合うかは一朝一夕ではできていかないことを考えると、こういうかかわりができるようになってきたことで一定の進歩がみられる。

そこで、ここまでかかわり合うことができるようになった子どもたちのペアの学びはどうすればさらによいものにできるだろう。そう思ってこの二つの記録をよく見てほしい。

AとBのペアで話題になっているのは、課題の内容をどうテープ図に表すかということと、そのテープ図からどういう立式をするかということである。その二つのことが、よくわかるようなやり取りになっているかという点はまだ十分ではない。立式では、ひき算にすべきところをたし算でやろうとしてしまう間違いも起こしている。

私は、昨年上梓した『続・「対話的学び」をつくる』(ぎょうせい)で、「間違いのすぐ傍らに“学びのつぼ”がある」と述べている。このひき算をたし算にしてしまった間違いはまさにそういうものである。



まず、「 $9 + 20$ 」というたし算が出ているが、この子どもはテープ図が描けていないか、描けているとしても意味がわかっていないか、そのどちらかだろう。ペアを取り入れるよきは、どの子どもがどこでわからなくなっているかが「みえる」というところにある。教師は、このような考えが出ていることを耳にしたら、しばらくそっと観察する。そして、ペアの相手との間で進展しないようなら、テープ図の作成をみんなで行うよう促したい。それにはこのペアの子どもに、

課題の文章を何度も音読させることもいいだろう。そのとき、「この問題は、何人と何人を足せば何人になると書かれているのか、考えながら読んでみよう」といったような、考えるポイントを示すとよいだろう。そのうえで、テープ図をみんなに描かせ、その後で、このペアの子どもも含む何人かの子どもの図を電子黒板などに映し出して考えさせるといいだろう。とにかく題意をつかませ、それをテープ図にすることを、該当の子どもが自ら気づけるように行う必要がある。間違っても、教師がペアに割り入って性急に教えるようにはしたくない。

次いで、同じたし算でも「 $\square + 9 = 20$ というたし算にした」と言ってくる子どもがいるかもしれない。テープ図をパッと見て、 $\square$ に当てはまる数をどう計算するかと考えるのではなく、 $\square$ と9を足せば20になるという「たし算」の図だと考えるからだ。これまで、提示される二つの数をそのまま足す問題を学習してきた子どもは、「 $20 - 9$ 」というひき算の式いきなりするのではなく、出てくる数を順に足すという考え方をするからだ。どこの教室にも、このようにたし算的に考える子どもが何人かはいる。それでいてなんとなく「11」という正答も出しているのだから問題の意味は分かっているのだ。

もちろんこのように立式する考え方は間違いではない。それどころか、求める数である $\square$ を「a」や「X」などの文字で表す方程式の考え方につながることである。初めにいた人数がわからないというこの問題の「学びのつぼ」はここにある。いきなり「 $20 - 9$ 」とする式と「 $\square + 9 = 20$ 」とする異なる二つの式が出てきたということは、深い学びを実現するチャンスになるのだ。

そのチャンスをチャンスとして生かせるか生かせないかは教師次第である。生かすことができれば、足し算とひき算が裏表の関係にあるということが実感できるだろうし、今後学ぶことになる方程式につながることもできるだろう。そう考えれば、このペアからたし算が出てきたのは、「 $9 + 20$ 」という間違いであっても、そこから学びは深められる。だから、「間違いは宝物」になるのだ。

CとDが取り組んでいる課題②は、全員で25人になるまでに5人と3人と二手に分かれてやってきたという内容で、課題①より発展させてある。その5人と3人をどのように計算するかということを2人で考えているところだ。Cはすでに正答を出している子どもにちがいない。それに対してDは、Cのかかわりを受けながら今ここでそれをやっているところである。

この二人のかかわりで、Cが自分から答えを言ってしまうしないで、Dの考えを引き出すようなかかわりをしているのはよいことだ。しかし、このままでは、すでにわかっていたCにとっては学びにはなりにくい。Dの支えとC自身の学び、その両方が実現することは可能なのだろうか。

こういうことはどうだろうか。早く解けたCは、まだできずにいるDを支える対応をしながら、その一方で、別の考え方も探るのである。いちばんよいのは、DがCの行った方法とは異なるやり方を始めているときである。Cがそのことに気づいたら、無理やり自分のしていたやり方の方に向けていくのではなく、Dのやろうとしていた考え方で解けるように寄り添うのである。そうすれば、Cにとっては、支えるかかわりをしながらC自身も新しい学びをしていることになる。

子どもが学ぶ問題は、その多くにおいて複数の解き方が存在する。教師が誘導的に一つの解き方を指導しない限り、主体的に子どもに取り組みせると、子どもによって異なる解き方をしてくれる。「主体的・対話的で深い学び」の大切さはそこにある。そういう自分にはない仲間の解き方を知ること、数学的な考え方が育つからである。そういう学び方を毎日のように体験してくると、どんな課題に向き合っても、一つのやり方で解ければ、続いて別のやり方でやってみようとする

ようになる。そういう学び方を教師は推奨すればよい。

この問題の場合は、「 $25 - 5 = 20 / 20 - 3 = 17$ 」という二つの式にする以外に、「 $25 - 5 - 3$ 」という一つのひき算にする考え方、先に「 $5 + 3$ 」をしておいてから引くという方法にも気づいたりするのではないだろうか。

#### 4 年度始めの取組、学び方が先か、教材研究が先か

事例とさせていただいたペアの様子は、まだペア学習を取り入れて間がない時期のものである。そこにある大切さは、こうしてだれ一人取り残されることなく学んでいるということである。そのことを本当に喜びたい。そして、もう一つ喜ぶべきことは、ここから先にこうした子どもの学びがさらに深めるための筋道が見えるということがある。それはペア学習に取り組んだからこそ、そしてそれをこのように検証したからこそみえたことである。

それにしても、ペアによって、わからなさや間違いはこんなにもはっきりと可視化されるのだ。可視化されるから私たち教師の知るところとなり、それを子どもたちへの指導に生かすことができるのだ。教師の指示のもと画一的にやらせる「一斉指導型」では決してできないことである。「学び合う学び」だからこそできることである。

このように考えたうえで、新しい年度が始まったばかりのこの時期、「教師がまず取り組むべきは、学び方なのか、教材研究なのか」ということについて考えてみたい。

結論から言うと、この二つに後先はない。同時に始めなければだめなのだ。

前掲のようにペアで取り組む学び方を育てていくためには、学年始めのこの時期からその取組を開始したほうがよい。それは、本号に使わせていただいた事例が物語っている。

もし、学び方の指導をせず、自分ができることだけになってしまい、学級にわからないでいる友だち、間違ってしまった友だちがいてもわれ関せず、逆に、どんなに友だちからよい考えが出ていても、自分にはない考えが出ていても、耳を傾けない、そういう学級になってしまったら、どうなってしまおうだろう。子ども一人ひとりの学びの深まりのためにも、他者とともに生きるという共生の心を養うためにも、一人ひとりを尊重し合う人権感覚の育ちのためにも、そういう学級にしてはならないだろう。

さらに、学び合う学び方を育てることをせず、教材研究に時間を費やしたとしたら授業はどういうものになるかも考えてみなければならない。子どもは「対話的学び」はできないのだから、その教師はきっと、教材研究に基づいた分かりやすい授業を目指すことになり、「一斉指導型」になってしまうのではないだろうか。そう考えると、「学び方を先」に取り組むべきだということになる。

しかし、その「学び方」もやり方を身につけるだけでよいのかと考えたとき、忘れてはならないことが浮き上がってくる。それは、「学びの中身」が伴わない方法は、ただ「形だけ」のものでしかないということである。

それは前掲の事例で考えればよくわかる。

AとBのペアのやりとりをもう一度見てほしい。このように2人で考え合い、相手の分からな

いところに寄り添っていることはよいことである。しかし、私が説明したような、テープ図の作成と理解にどういう足りなさがあるのか、テープ図から立式するところのどこが滞っているのか、そういう学びの中身に目を凝らさないと、2人で取り組んではいるのだけれど、学びとしては一向に進展しないということになるのではないだろうか。実は、ペアやグループをやらせるだけで「学び合う学び」を実施していると思ってしまった人のほとんどは、こういう状態に陥っている可能性がある。

しかし、子どもは、先生の指導に対して、一生懸命やっている。少しも怠けているわけではない。だから「形だけ」になっている原因は子どもたちにあるのではない。その状態から学びの中身の詰まったものに転換させられない教師に原因があるのだ。そう考えるべきである。

もっと端的に言おう。子どもがしていることを眺め、耳を澄まして、そこにどういう学びが生まれているか、どこでつかえているか、どこをどう取り扱えば、つかえが突破できるのか、そういうことに教師が気がつかなければいけないということである。つまり、それらのことが「みえる」教師にならなければいけないのだ。

それには何が必要か、それが「教材研究」である。教材研究が不足している人と、かなり深くやって授業に臨んだ人とでは、「みえる」ものが異なる、それはだれが考えてもわかることである。

だから、その学級を担当した4月から、教師は「教材研究」に励まなければならない。教師の仕事は、教室のなかだけで事足りるものではない。教室で子どもたちを相手に行うことがメインではあるけれど、教室に入る前にも後にも教師の仕事はあるのだ。その仕事の大切な一つが「教材研究」である。

「学び方」は一朝一夕には形成できない。だから、一日でも早く身につくように始めなければならない、経験しなければならない。そのとき、そこに学ぶ題材の「質」の担保が求められる。そうでないと、身についたと思っていた「学び方」は、実は形だけのものだったということになりかねない。そうしないために大切にしなければならないのが「教材研究」である。だから、この2つは、2つともこの4月から意識的に実践していかなければならないのだ。

よりよい子どもの学びをつくるためには、もう一つ必要なことがある。一つは教材研究、そして、もう一つは学び合う学び方の育成だった。そこにもう一つ加わる。それは、子どもの学びの事実をとらえる教師の「目」である。その「目」があることで、子どもに指導している「学び方」と「学びの中身」がしっかりつながることになる。

この「学びのたより」は、月1回作成といういつもの発行の間に、臨時的に追加で作成したものである。そうして作成したこの「たより」が、令和4年度の皆さんのスタートにとって、よりよい刺激になることを祈っている。本年度もよろしくお願いします。

- 4月例会、会場参加23名、オンライン参加43名で実施し、令和4年度のよい船出になりました。
- 「文学の授業づくり塾」、塾生24名で5月からスタートします。
- 「第23回学校づくり・授業づくりセミナー」8月1日(月)～2日(火)、名古屋国際会議場において開催します。講師は例年通りの5人の方です。受付は6月1日からを予定。