

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2022年5月7日
文責：JUN

子ども目線に立てない教師の性^{さが}

1 教師は指導者、学ぶのは子ども

ずっと感じ続けてきたことがある。

教師はどうして「学び」を子ども目線で考えられないのか、ということである。

自分の教えたいことを講義式に話すだけの教師のことを言っているのではない。子どもを大切に、一人ひとりが生きる授業をしたいと実践している教師でも、子ども目線に立てていないことが多い。

学校教育だけでなく、人は学ぶとき、自ら思考し取り組む。関心と意欲のないところに学びは生まれない。学校教育において学ぶのは子どもである。思考し取り組むのは子どもである。だから、学びを成立させるためには、学ぶ子どもの目線に立って授業を組み立てていかなければならない。当たり前のことである。しかし、それが簡単にはできないのだ。

それは、教師にとってはないがしろにできない意識があるからである。子どもを教え導くのが教師の仕事である。だから、できるように、分かるように指導をしなければならない、教師は、教師であるがゆえにその意識を常にもっている。そうすると、どのようにすれば、できるように分かるように指導することができるか、という指導法に目が行くことになる。他の教師の優れた授業を参観すると、その教師の指導法を注視することになる。こういう日々を送っていれば、目線が教師の教え方中心になってしまうのは必然である。それは、ある意味、教師の性(さが)だと言える。

もちろん、そのことがすべて悪いわけではない。しかし、そのとき、学ぶのは子どもだという当たり前のことをどこかに置き忘れてしまうのだ。どれだけ教師が言葉巧みに指導しようが、どれだけ順序だててわかりやすく教えようが、その方法がどの子どもにも通用することはない。子どもによって、わかりにくさも、できない理由も、つまずきやすさも、思考していく手順も、もちろんそのときそのときの感情や状況も、すべて異なるからである。教師は、どれだけ優れた指導法を学んでも、それはそのままでは効果を生み出せないのだ。子どもたちが生き生きと学べるようにするには、身につけたことを目の前の子どもに合うように作りかえたり、違う方法に変えたり、あるいは新しいやり方にしたりしなければならない。

それは、教育に限らず、どんなことでもそうなのではないだろうか。私たちが行っていること、目にしていること、つまり生きているときに生まれる事実は、どれもこれも、よく似ているのだけれど、みんな個別の特性を持つ、かけがえのないたった一つのものなのである。

教師の行うことが子どもの学びを拓き・深まる行為になるとき、それは、目の前の子どもの事実、特性に応じたものになっている。そうなるために大切なのは、子どもの事実・特性をとらえ

る教師の目・耳・感覚・心の向け方である。それを総じて、私は「子どもがみえる」「学びがみえる」という言い方をしている。

そのように、子どもの事実・特性を「みよう」と心がけると、課題やテキストに向き合って取り組む子どものことがみえてくる。そのうち、子どもなりの微細なことが感じられたりする。私は、それを「子どもの息遣いを感じる」と表現している。

ある子どものことを考え合うある市民会議で私がその「息遣い」という言葉を使ったとき、子どもに理解が深いと思っていたある行政の方に笑われてしまったのだった。「子どもの息遣い」なんてかっこつけて、ということなのだろう。そのとき、私は、この人には「子どもの息遣いを感じる」と表現できるそういう経験がないのだと思った。そして、この人の子ども理解とはいったい何だったのだろうと感じたのだった。

私は、学ぶ子どもに寄り添い、それぞれの子どもの学びを尊重するためには、「子どもの息遣いを感じ」ようとする意識と感覚が教師になければならないのだと思っている。

学ぶのは子どもである。教師に教えられるのが子どもではなく、学びは子ども自身によって行われるものにしていかなければならない。教師は、子どもをそのようにする役割を担わなければならない。学びの場を設定し、学びのための課題を提示し、学びの方向づけをし、子どもから生まれ出る考えを尊重し、分からなさや間違いを宝物のように扱い、多くの子どものさまざまな考えが聴き合われるように仕向け、その聴き合い、学び合いを促進し、そこから確かな学びを引き出す、そういう役割を果たさなければならない。

そのために、大切なのが「子どもがみえる」「学びがみえる」ということである。それがなければ、子どもによる子どもの学びがつかれないからである。

「学ぶのは子ども」という当たり前のことを具現化するためにはなくてはならないのは、「みえる」ための「子ども目線」なのである。それには、つい陥りがちな「教師目線」の弊害に気づき、絶えず「子ども目線」を意識した授業づくりをすることだと言える。

2 私の「子ども目線」は、授業づくりと作文教育で育てられた

こういうとき、子どもはどう考えるだろうか、どんなことに気づくだろうか、どう始めれば興味が湧くだろうか、どこがわからなくなるだろうか、どんな間違いを起こすだろうか、この後どうしたくなるだろうか、そう考えることを、私は「子ども目線に立つ」と言い表している。

もちろん、子どもは、授業をしている私も他の子どもたちもだれもが考えもしなかったことに気づくことがある。そういう子どもの「発見」を逃してはならない。しかし、考えもしなかったことだけに、全く気づかずスルーしてしまうことがある。そのとき、スルーしないで即座にその考えの価値に気づくのも「子ども目線」である。

教師は、授業前にどういう手順で授業するかというデザインまたはプランを立てる。そのとき、このように発問しようとか、こうなったらこうしようとか考えている。

そういうデザインやプランを考えていることは悪いことではない。むしろ、よいことである。ただ、授業になったら、そのデザインやプランを微調整したり、場合によっては修正したり取り替えたりしなければならない。子どもの状況に合わせるためである。そのとき、「子ども目線」が必要になる。

外部助言者として学校に出向いて、あるいは、学ぶ会の例会や授業づくり・学校づくりセミナーなどで授業について語ったりすると、私の指摘に対して、「そうだとはいえなかった」と驚かれることがある。

私は決して子どもの事実、学びの事実が深くみえているわけではないし、むしろもっとみえるようになりたいと思っているのだけれど、それでも多くの先生方より少しは「みえて」いるのだとしたらそれはなぜだろうか。

私に特別な能力があるわけではない。ただ「みよう」という意識を強くもっているだけである。しかし、「見れども見えず」という言葉があるように、どれだけ「みよう」としていてもみえないのも真実である。では、私はなぜみえるのか。

それは、私がこれまで積んできた「経験」によるものだと思う。私が積んできた「経験」には3つある。

一つは、子どもに救われた経験である。

私は、子どもの頃、内向的で吃音だった。それは私の大きなコンプレックスであり、そのためか他者とのかかわりがうまくできなかった。そういう私の心を解放してくれたのは、教師になって接することになった子どもたちだった。小さな漁師町の小さな学校のたった11名の子どもたちは、「かわいらしい先生来たぞ！」という喜びの一言をきっかけに、私を丸ごと受け入れてくれた。私のコンプレックスはそんな子どもたちの前で影を潜めてしまったのだった。私の子どもへの思い入れの深さはここから始まっている。

二つ目の経験、それは、齋藤喜博先生の授業づくりへの憧れである。そもそも「みえる」という言葉は齋藤先生が常におっしゃっておられたことである。著書にもたびたび登場している。だから、齋藤先生の授業づくりに取り組むということは、「みえる」自分を追い求めることになったのだった。齋藤先生の著書に出会ったのは教師になって2年目、講演を聴いたのは3年目、齋藤先生に授業記録をご覧いただき直接コメントをいただいたのは6年目だったのだから、私の「みえる」経験は55年越しということになる。

そして、三つ目、それは作文教育の実践である。教師になって6年目、尾鷲から四日市に転勤した。新しく管内に入った教師に、四日市市で活動している作文の会から勧誘の手紙が届いた。前任の地で子どもとどっぷりかかわってきた私は、大きな都市の学校に来てその経験をどうしていかうかと思案していた。そんなわたしにとってこの勧誘のタイミングはぴったりだった。こうして私は、作文教育の世界にも入っていく。

作文を書くのは子どもである。教師である私は、その作文の読み手である。つまり、思いを発信するのは子どもであり教師は受信者である。私が行った作文教育は、時々作文を書かせるということではない。子どもたちは毎日日記を書き、私はそれを読んで返事を書いていた。つまり「書く」、書かれたものを「読む」という行為は連日の学校生活のなかにふんだんに存在し、その行為によって子どもを育てるということになっていた。私が実践した「作文教育」はすべての教科に及び、生活上の事柄にも及ぶ総合的なものだったと言える。

私が少しでも子どものことが「みえる」のだとしたら、この「作文教育」によって、毎日のように子どもの言葉、子どもの気持ち、子どもの心に触れていたからだと言える。この活動は、授業づくりとともに、教諭という身分から離れるまで18年間続けたのだから、それは大きな経験だったと思う。

3 「みえる」教師になるために

以上のように考えると、「みえる教師」になるには経験を積むしかないということになる。とにかく、教師目線を一旦置いて、子どもの側から物事を見つめてみる経験であり、そのように見つめて日々生活している子どもと触れるという経験である。私は、授業の中の子どもの考え、日記の中の子どもの言葉に出会うという経験を積んできたのだが、経験の積み方はそれ以外にもあるにちがいない。

学校内で行う授業研究において、研究授業を参観したら、教師の発問とか進め方ではなく「どこで子どもの学びが生まれ、どこで滞ったか」をとらえ、それを事後の協議会で語り合うようにするという事は、参観者全員の「みえる教師」になる経験の一つとして実践することになる。他者の授業における子どもがみえなければ、自分の授業であればもっとみえないに決まっているからである。

どういう経験を積んでいただくかは皆さんそれぞれだけれど、日々授業をしている皆さんに心がけていただきたいことが二つある。

一つは、「これまでもやってみたけれどやっぱり自分には無理だった」などということではなく、すぐに結果はでないけれど、長いスパンの自分の育ちを期待して、「子どもの考えを知りたい」「子どものわからなさを知って対応したい」「子どもの考えを生かした授業をしたい」という心づもりを常にもち続けることである。

そのために是非実践してもらいたいことは、子どもの発言をおうむ返しにすることを避け、間をとり、その間において少しでも子どもの言ったことを反芻することだ。もっと端的に言えば、教師である自分の言葉を減らすことである。しゃべらないことで「聴く」時間が生まれる。とにかく「よくしゃべる教師は聴けない教師」なのだから。

もう一つは、私のような子どもに日記を書かせるということでもなくてもよいので、子どもに書かせる機会を多くもつことである。もちろん書かせたら必ず読まなければならない。読むときは、少なくとも落ち着いた状態で子どもの文章に接することができる。そういう状態であつたら、「子どもの考えを知るために」という目的に違わない心待ちになれるにちがいない。

子どもの言葉を聴く場合も、子どもが書いた文章を読む場合も、もっとも大切なことは、教師である自分の考え、教師として期待していることという固定化した窓から子どものことをみつめないことである。

もちろん、全く無になってみつめることはできないだろう。教師としての考えがあつてもよいのだ。大切なのは、教師として自分はこう考えこう期待していたが、この子どもは、どう考えていたのか、どこがわからないでいたのか、どんな気持ちでいたのか、それを受けとめようという気持ちになることである。

そのうえで、そのような子どもそれぞれの心持ちをどうしていったらよいか、どう対応すればよいか、考えることだ。擦り合わせである。その上で「学びの構築」をする。その結果、どう構築することになつても、子どもへの温かさを失わないことである。「みえる」教師に存在するのは、子どもや学びに対する尊厳なのだから。