

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2022年11月16日
文責：JUN

すべての子どもへの「まなざし」こそ

1 若い教師の授業にふれて

東海国語 11 月例会の報告は、二つとも教師になって2年目の若い人の授業だった。おりしも、若い教師の成長ということを前号に綴ったばかりだったことから、この二つの報告は私にとってうれしく感慨深いものになった。

5年生の「たずねびと」(朽木祥・作)の授業をしたKさんは澁漑としていた。教師として生きる意欲に溢れている、それは私には眩しく羨ましささえ感じさせるものだった。子どもたちも、Kさんの期待に応えさわやかだった。

この作品は、広島原爆によって行方不明になったままの11歳の女の子を、何十年か後に同姓同名の子どもが探そうとするストーリーである。太平洋戦争に関する教科書に掲載されている作品としては「ちいちゃんのかげおくり」「一つの花」「川とノリオ」「ひろしまのうた」などがあるが、それらの作品が戦争の惨劇に呑み込まれた子どもそのものが描かれている。それに対して、この「たずねびと」は、主人公は現代に生きる子どもである。戦後何十年も経過した今、戦争で犠牲となった人に思いを馳せる子どもを描いている。それは、戦時中に生まれ、戦争で父を失った私にとって一つの感慨をもたらすものであった。人々の戦争を見つめる目線の変化がそこに表れていると感じたからである。

もう一つの報告は2年生「お手紙」(アーノルド・ローベル・作)の授業、授業をしたのはHさん。

例会の参加者の何人かが、Hさんのしっとりして落ち着いた声のことを述べていたが、私が感じたのは、子どもに強く迫る声ではないにもかかわらず、子どもがきりっと引き締まっているということだった。挙手する子どももまずまずいるし、何よりも落ち着いて学んでいた。若い教師の中には大勢の子どもの掌握ができず、気ままになってしまった子どもへの対応に苦慮するケースが見られるが、Hさんにはその心配は無用だった。私は彼女の芯の強さを感じた。

ただ、私が二人に対して、述べておかなければならないと思ったことがあった。

私がかかわっている学校はすべて「学び合う学び」に取り組む学校であり、東海国語教育を学ぶ会は「学び合う学び」を学ぶ人たちの駆け込み寺?である。その双方で私は、年間を通して、数えきれないほどの授業を参観している。

「学び合う学び」には3つの理念がある。一つは「すべての子どもの学びを保障すること」で

ある。子どもと子どもが学び合い支え合うことなしに学びは実現しないからである。二つ目は「子どもが取り組む学びにすること」である。教えてもらう勉強ではなく自分たちで探究する学びは、一人ずつ別々には不可能だと言ってよい。仲間との協同的学びにしなければ、探究的学びは実現できないのである。そして、三つ目は、「学びを深めること」である。本当に学んだという醍醐味は、自分の予想以上の学びを実感するときに生まれる。それには、仲間と考え合う、仲間の考えと擦り合わせる、そういう学び方が不可欠なのである。私は、訪問する学校において、東海の会の例会において、常にこの三つのことを根底において皆さんと考え合っている。

教師になって2年目の二人に対して私が述べなければならないのは、三つの理念においてもっとも根底的な一つ目のことであった。二人のような若い人が「すべての子どもの学びに」と目指してくれることの大切さを思ったからである。

2 一人の子どもも一人にしない

報告された二つの授業の学級は、どちらも30人を優に超える児童数だった。どちらの学級も、子どもたちは落ち着いて学んでいた。しかし、「たずねびと」のほうは、教師の問いに対して発言した子どもは5分の2ほどだった。「お手紙」の授業では、教師の言葉が40回以上発せられていた。それは、もっとも大切な「すべての子どもの学びの保障」がどの程度達せられているのかが見えないということを表していた。

どちらの授業も、学びから外れている子どもは見受けられなかった。だから、発言をしなかった子どもも考えていたのだと思う。だとすると、教室にどんなことでも話せる雰囲気があり、それを話す機会が設けられていれば、もっと言えば、教師が自分の教えることを急がず、どの子どもの考えも知りたいと願っていれば、この二つの学級の子どもたちなら言えたはずなのだ。

多くの学校で数えきれないほどの授業を参観し、今、もっとも強く感じているのは、どれだけ教材研究をしても、どれだけ発問を工夫しても、どれだけ授業のデザインを検討しても、学習課題を「ジャンプの課題」にしても、もちろんそのすべてが大切なことではあるが、その前に、「一人の子どもも一人にしない」という鉄則を実践しようとし、そのため、「目立たない子ども、理解に時間のかかる子ども、気分むらのある子ども、自分ではできないと思い込んでいる子ども」、そういった子どもに真っ先に目を向け、その子たちの学びを生み出す手立てをとろうとしていなければ、前述したいくつもの取組や努力は功を奏さないのだ。

そんなことは私が言うまでもなく当然のことだけれど、実際のところ、確実に授業者の意識がそうなっていると感じる授業はまだまだ少ないと言わざるを得ない。若い二人だけのことではない。それは、ある意味、そのことの難しさを表しているのだと言える。

先日、4か月ぶりがある学校を訪問した。

全学級の授業を見て回り、私はその変化に驚いた。4か月前に、学びから外れている子どもが見られる学級、子どもが落ち着かない学級、子どもの気ままさが出てしまっている学級、そういった学級があったのだが、そのすべての学級において見違えるほど改善されていた。それは、校

長を中心に、先生方が一つになって取り組んだ結果にちがいがなかった。私は、心から、先生方のご苦労と努力を思った。

その皆さんの熱意に私はお応えしなければならない。そして、さらによりよい子どもの学びを目指して授業づくりに励む先生方の支えにならないといけない。それには、私なりのメッセージをすべての先生方に届けることだ。そう思い、他の学校に対しても行っていることだけれど、先生方お一人おひとりにコメントを綴った。

そうしているとき、ふと思いついた。担任の先生とともに学ぶ仲間を支えられて、みるみる学びのゾーンにはいった特別支援学級の子どもの映像、体をびったりとくっつけ、顔を寄せるようにしてペアの相手を支える子どもや、以前は落ち着きのなさが嘘のように夢中になって音読をしていた一年生の子どもの映像を当日撮影し、事後研で見えていただいていたことを。

それは、この学校の4か月の変化を象徴する事実だと思ったからである。私が前述した「気分むらのある子ども、自分ではできないと思い込んでいる子ども」などがこのように変化している、それがなければ「すべての子どもが学べる学び舎」はできないのだ。素晴らしい考えを出していた授業もある、見事なグループの学びを見せていた学級もある、しかし、そういったことよりも、こういう、もしかすると「学びから外れるかもしれない子ども」が学べている事実こそが大切なのだ。そこに目を向けない授業では、スムーズな進行でよい考えが出されたとしても、諸手を挙げて称賛することはできない。授業づくりの中核にあるのは、「一人の子どもも一人にしない」ための子どもへの“まなざし、”なのである。私は、事後研で見えていただいたあの映像を、これからの学校の取組の原点にしてもらえるよう改めてDVDを作成し学校に送ったのだった。

3 “まなざし、を有する教師に育つために

「校長目線で言えば、<こんな先生がいてくれたら、ほんとにうれしい>、そんな気持ちにさせられる授業だった」

例会で報告してくれた若い二人の教師に、私はこんな一言を贈った。それは、教材に向かう意気込み、子どもとの関係のよさ、授業づくりへの情熱、そのすべてがびしびしと伝わってくる授業だったからである。

授業づくりには、いくつもの心がけなければならないこと、取り組まなければいけないことがある。子どもは何人もいる。教材の奥は深い。授業の場で子どもがどこにつまずくか、どんな考えをするか、それを的確に予想することは難しい。授業はそれほど複雑なものなのだから、経験の少ない二人なら余計大変なのだ。だから、まだまだ私が述べたような“まなざし、”を持っていないで当たり前なのだ。

けれども、この二人なら、今はできなくても、こういう私の話に耳を傾け、少しずつ意識化してくれば、それだけで、きっとこれからいくつもの子どもの事実が見えるようになるにちがいない。私の役割は、そのきっかけをつくることだ。そう思ったのだった。

そのきっかけをさらに具体化するために、たとえば、どういうときにどのようにすれば、すべての子どもへの“まなざし、”を持つことになるのか、その事例を思いつくままあげてみることにする。

- 子どもに向かって話をするとき、発問するとき、必ず子どもの目を見る。子どもは何人もいるから、話しながら、次々と視線を移していく。(それを行うためには、子どもたちの顔が教師に向けられていなければならない。それは、話をする人の顔を見て聴く、という聴き方をすでに育てているということを表している)
- 子どもが、一人ひとり書いていたり、音読をしていたり、何かの作業をしていたり、ペアで聴き合っていたり、グループで考え合っていたり、つまり、子どもが取り組んでいるときだが、教師は、常にすべての子どもに視線を送り、または、机の間を歩いて聞き耳を立てたり見つめたりして、子どもの状況をとらえなければならない。その際、最初に教室全体をさっ見渡し、真っ先に傍らに行かなければならない子どもはいないか探すことである。常日頃、子どもに接している情報や感触がそのとき生きるだろうが、そういう先入観だけにとらわれなくて気持ちを集中させて見渡すようにしたい。そうすれば、今、どの子どもにかかわらなければいけないか、どの子どもに注目しなければいけないかという「状況」が見えてくる。ただ、機械的に順番に見て回っているだけでは、援助が必要な子どもへの対応はできない。
- 全体学習において、子どもを発言させたとき、あるいは、自分の考えを黒板に書いて、あるいは電子黒板に映し出して説明させたとき、教師は、説明している子どもに送る目線を 30 パーセントくらいにして後の 70 パーセントで、聴いている他の子どもを見ることである。それができていない授業が多い。大切なのは、子どもたちが聴いて学び合うことなのだから、聴いている子どもの集中力が発揮されているか、聴いてどんな反応が生まれているか、それをとらえなければ学び合いを深めることはできない。こういう見方ができるために大切なのが、教師のポジションである。説明をする子どもの傍らに居るのだけはやめたほうがよい。それをすると、説明している子どものことが頭の大部分を占めることになり、手伝わってしまったり、口をはさんだりしてしまいやすい。何よりも、聴いている側の子どもの視線がおろそかになる。よいポジションは、教室の横、あるいは後ろに行くことである。そうすれば、話す子どもも聴く子どもも教師の視野 120° の枠に入ることになり、どちらの状況もとらえやすい。
- 私は、座席表を作り、毎日、一日が終わると、子ども一人ひとりのマス目の中に、その日の特徴的なことを走り書きするようにしていた。すると、書こうとしても書くことのない子どもに出会うことがある。私は自省した「今日はこの子のこと見えていなかった」と。座席表へのメモ書きは、すべての子どもへの「まなざし」を磨くための一つの私の方策だったのだ。どれだけ気をつけていても、どれだけ心がけていても、完璧にできることはない。大切なのは、完璧さを求めることではなく、そのときそのとき、内省的にふり返り、その内省を明日に生かすことだ。こうして、私は、書くことのできなかつた子どものことを、翌日は心にかけて見つめることになったのだった。

4 学びに向かう意欲は、教師の“まなざし”によって生まれる

その素晴らしい出来事は、授業が半ば過ぎに達したころ、突発的に生まれた。

その教室に、授業から外れがちな子どもがいた。名前を仮に雄介としよう。一学期の訪問で目にしたのは、授業中にもかかわらずふらっと教室から出て行く雄介の姿だった。

その学校から私に訪問の依頼があったのは、こういう子どもも、だれもが学びに入れる学校にしたいと先生方が願っておられたからだった。そのことをうかがって、それは、「すべての子どもの学びの保障」を謳う「学び合う学び」の理念に適うと私は思った。だから、私は、躊躇なくこの申し入れを受けさせてもらった。そして訪れた最初の訪問で、前述したような光景に出会ったのだった。

先生方は諦めていなかった。だから私への依頼があったのだが、私が感心したのは、この子どもに対してだけでなく、いくつかの学級の、心にかけて対応すべき子どもへの先生方の“まなざし”が温かいということだった。こうして私のこの学校への訪問は4回目を迎えた。

この日の研究授業は、「大造じいさんとガン」（椋鳩十・作）という物語を読む授業だった。

場面は、一年前に捕獲したガンをおとりとしていつものガンの餌場に放ち、そこにやってくる残雪の群れに鉄砲を打ち込むという作戦を取行する直前に、いきなり現れたハヤブサに邪魔をされる、そういうところだった。

一学期にふらっと教室を出ていった雄介は、コの字に机を並べた中央あたりの席についていた。全校の先生方が参観するということでもあり、もしかすると教室に入れられないかもしれないと校長先生が心配しておられただけに、それは先生方にとってほっとすることだったと思われた。

授業は、この日の場面の音読から始まった。

音読が終わると書き込みだった。雄介も、最初は鉛筆を持っていた。そんな彼のところに担任のY先生が行って、二言三言話しかけた。先生からの励ましを受けて彼は書こうとしたようだった。しかし、鉛筆は動かない。そのうち、諦めたのか顔を机に伏せてしまった。

書き込みの後、ペアの相手と聴き合うことになった。彼のペアの相手は女の子である。彼女は、どう話しかけてよいのか戸惑っているようだった。ほかのペアはみんな肩を寄せ合って互いの気づきを伝え合っていたから、彼女はなんとかしなければと思っていたのだと思う。視線を彼の方に向けるのだが、やはり言葉がけはできない。そのままペアによる聴き合いの時間は終わってしまった。

ペアを終える指示をしたY先生が、子どもたちに問いかけた。「どんなこと、ペアで話していたの？」と。

何人かの子どもの発言の後、一人の子どもが「残雪め…と『め』と言っているから、大造じいさんは怒っている」と述べた。

そのときだった。それまでまるで無表情にただじっと遠くを眺めているだけだった雄介が、体をゆすり始めたのだ。肩を前後に左右にぐにゃぐにゃと。そして、その揺れが小刻みに激しくなる。私は、とっさに、彼の頭の中に、何か変化が生まれている、そう感じた。

Y先生が別の子どもを指名した。その子どもは、今、出された考えに賛同するように、「私も『め』と言っているのは、怒っているんだと思う」と言ったのだった。

こうして、子どもたちの目は、完全に「怒っている大造じいさん」に向けられた。次に手をあげた子どもが次のように言う。「前までは残雪がいなかったからとれていただけ、残雪が来たからとれなくなったから怒ってる」と。

Y先生はうなずきながら、「そうか、前まではガンとれとったもんなあ。残雪のせいでとれやんようになった。だから怒っとんのや」と、子どもたちの考えを受け入れる。

私はこの様子をじっと見つめていたのだが、私の目は、発言する子どもよりも、雄介に向けられていた。それは、それまで遠くを見ているようだった彼の目が、いつの間にかきりっと前に向けられるようになったからだ。彼は考えている。それは間違いのないことに思われた。それでも、その彼の口から言葉が発せられるとは思もしなかった。

突然だった。雄介が口を開いたのだ。だれもが、もちろん授業をしている担任のY先生も予期していなかったに違いない。彼が言った一言、それは、
「はらたっとったんや。」だった。

おそらく彼は、残雪のために思うようにいかなくなった大造じいさんの「いまいましい気持ち」を感じていたにちがいない。その自分の感じていることと同じようなことが言った子がいた。その時、彼の体の中で、何かがむずむずし始めたのだ。それは次第に押さえようのないものへと高まっていく。そして、とうとう、口に出さずにはいられなくなった。それが、手もあげずに発したこの一言だったのだ。

私は、感動していた。彼が、なんとも言えずいとおしいと思った。

そして、それ以上に、Y先生が彼の突然の言葉を受け入れてくれたことがうれしかった。
「ああっ。はらたっとんのや。雄介さん。…そういうことか！ はらたっとんのやな！」
Y先生も、雄介の一言がうれしくてならなかったのだと思う。

素晴らしいことは連鎖する。

それから5分ほど後のことだった。ある子どもが言った。

「大造じいさんは、何が起きたか、気になった」と。

それに、別の子どもが応じる。

「どうしたんだ。何があったのか？って思っとる」

それは、突然現れた何かによって、ガンの群れが一斉に飛び立ってしまうという思いもしない事態に戸惑う大造じいさんの狼狽を表していた。

そのとき、彼がまた口を開いたのだ。しかも、今度は、挙手をして、Y先生に指名してもらって、みんなと同じように立って発言したのだ。彼が言ったこと、それは、

「どういう状況か？」

だった。雄介が言いたかったのは、大造じいさんは、いま自分はどのような状況に遭遇しているのか、それが分かっていないということだったのだ。

そんな彼の言葉を聴いて、私は瞬間的に察した。彼は、大造じいさんになって感じ取っている、と。2回続いた彼の考えをつなぐと、「いったい何が起こったのだ。この状況はどういう状況なんだ。」と感じたじいさんが、それはハヤブサによって引き起こされたことを知るに及んで、そこまでの「腹が立つとる」という気持ちに変化していく、そういうことになると思ったからである。

私は、この日の事後研究会で、ここのところを撮影した授業映像を観てもらって、次のようなことを話した。

—— この日の授業では、この後、「再びじゅうを下ろしたじいさんのことをどう思うか」という発問をY先生はしている。「なぜじゅうを下ろしたか」ではなく、そんなじいさんを「どう思うか」と尋ねた問い方は、私はよかったと思う。……（その理由は省略）……、しかし、その前に、じいさんに銃を下ろさせることになった出来事がどのようなものであったかをしっかり描き出ししておくことが大切だ。その出来事がこのじいさんの行動になったのだから。

そういうことを考えると、この「どういう状況か？」という雄介のつぶやきは、絶好のきっかけになる。「うん、大造じいさんが『どうしたことだ』と驚いたのはどういう状況を目にしたからか？ そこ大切だね。その状況をもう一度読み描いてみよう。そこを○さん、音読してください。みんなは、その音読を聴きながら、どういうことが起こったのか、雄介さんの言うその状況を頭の中に描いてください」としてはどうだろうか。

これは、この場面を読むうえで非常に重要なところだった。大造じいさんは銃を下ろそうと考えて下ろしたのではなかったからである。「なんと思ったか」という叙述がそれを表している。銃を下ろすことになったのは、予期しない出来事がじいさんにもたらしたものだ。だから、物語を読む子どもたちもその出来事を目のあたりにしなければならない。雄介が持ち出した「状況」とはこんなにも大切なことだったのである。

私は、この出来事で胸を熱くしていた。

そして、すべての子どもの学びを保障しようと、温かい“まなざし”を子どもに向けてさえいれば、こういう出来事は生まれるのだ。必然なのだ。そう思ったのだった。

校長室に戻った私は、校長先生と雄介のことで話を弾ませた。そのとき、校長先生が雄介にまつわる心温まる話をしてくださった。それは、校長先生が雄介のよい行動を見つけて、直接彼に声をかけて褒めたところ、彼はその後も、その行動を続けているということだった。

私は、この学校を訪問させてもらってよかったと思った。彼が学びに集中できなかったのも、勝手な行動をとっていたのも、何かのわけがあったのだろうけれど、それも、この学校の先生方のような心根に包まれれば、癒されていくに違いないのだ。この日の出来事までに、校長先生との出来事があり、担任のY先生の温かいいくつもの対応があったのだろう。それら一つひとつが雄介の心をなごませ、それがこの日の出来事につながったのだ。

教師の子どもに向ける“まなざし”は決定的に大切だ。とくに、満たされないものを抱えている子どもにとって、その“まなざし”は彼らの生きる力になる。

教育の質は、教師の“まなざし”がどのようなものかということによって決まる。私たち教師は、そのことを噛みしめなければならない。この事実は、そのことを明確に示していた。

5 “分からなさ、や”間違い、を引き受けられる教師に

ある学校で「 $35 + 17$ 」というたし算をしていたときのことである。

一人の子どもが、一の位の計算をした結果を「2」と書いていた。そこまではよかった。とこ

ろが、十の位の計算をしてから書いた数字が「4」だったのだ。そのとき、確かペアの子どもが間違いに気づいて「どうして4なの？」と尋ねたのだと思う(ずいぶん前のことなのではっきりとは覚えていない)。そのとき、その子が答えた言葉を聴いて私は思わず吹き出しそうになった。その子が、平然と「5と7と足したら12なんやけど、ここへ12って書けへんやん。そやから、12の2だけ書いて、『1』ほったった(捨てた)！」と言ったからである。

たくさんの教室を訪れている私は、数限りない子どもの「間違い」に出会っている。けれども、これほど愉快で爽快感を感じた「間違い」に出会うことはめったにない。

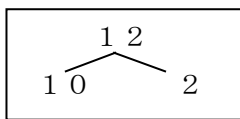
私は笑いをかみ殺した。この子は真面目に考えているのだから笑ってはいけなと思ったからである。そして気づいた。この子どもの間違いは、「繰り上がりのあるたし算」のツボを学ぶのに絶好のものだということに。

何より大切なことは、この子どものしたことを間違いということだけで切り捨てないことである。間違いだろうが、この子どものしたことに共感しなければならない。「ほんとだね。ここには1つの数字しか書けないもんね。12の1が邪魔だと思う気持ち分かるなあ」と。

次にするとよいのは、おはじきで「35 + 17」をやってみることである。おはじきをチョコボールだと思ってやってみると子どもは本気になるだろう。そうすれば、チョコボール(おはじき)の数は「52」になって、「42」にはならない。そのとき、その子は「12の1をほうったたらあかんのやな」と気づくことになるだろう。

しかし大切なのはここからである。おはじきで考えただけでは、繰り上がりの原理の学びにはなっていないからである。そのとき、おはじきが10個になったら、袋に入れる、そしてその袋は、十の部屋に入れなければならないと指導することである。

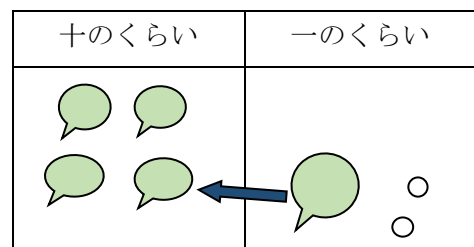
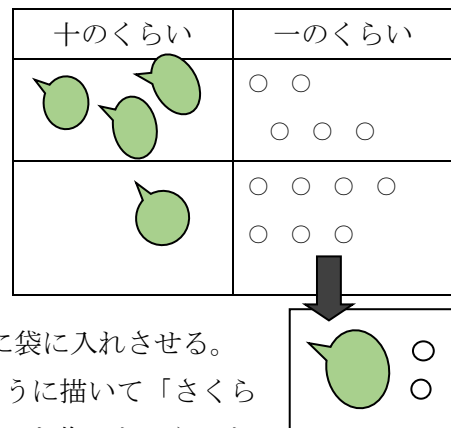
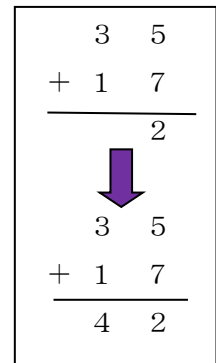
まず、おはじきを右上のような位取り表に並べてみる。そして、一の位のおはじきを足してみる。するとそれは「12」になり、「10」より多い。なので、10個を右の図のように袋に入れさせる。



よく10と2に分けることを左図のように描いて「さくらんぼ」と名づけているが、それは「10」を作るということである。問題は、その「10」の扱いである。「ほったる」と言った子どもは

そこが分からなかったのだから。

おはじきの操作で答えは「52」だと分かっている。だから、一の位を足して出来た「10」の袋が、ほったるのではなくどこへ行ったのかと考えさせなければならない。そうすれば、十の位に行ったことに気づくだろう。こうして、一の位で10個になったらそれが一つにまとまって十の位に上がっていく、ということが理解できていくだろう。これが、十進法に基づく「繰り上がりの原理」である(右の図参照)。



「分からなさ」や「間違い」は宝物である。それは、「分からなさ」や「間違い」の傍らに「学びのツボ」があるからだ、私はそのように言い表している。その理由が、この事例で分かっただけだろう。「ほったる」という考えには驚かされたが、捨てたくなる子どもの気持ちに共感し、そうしなくてもよい考え方を見つけることで、「繰り上がりのあるたし算」の原理にたどり着くことができるのである。それはまさに「ほったる」という間違いのおかげである。

子どもの間違いや分からなさが出ることはよいことなのである。決して困ったことではなく、歓迎すべきことなのである。

学びは、答え、つまり「結果」を早く出すことによって生まれるのではなく、分からなくなったり、間違ってしまったたり、ああではないか…こうではないかと迷ったりする、その「過程」で生まれるものなのである。

つまり、「学びの深まり」は、間違いや分からなさを宝物にできるかどうかによって決まると言ってもよいのではないだろうか。

そして、その間違いや分からなさを歓迎し、そこから学びを引き出すということは、「一人の子どもも一人にしない授業」を実現する。すべての子どもに学ぶ喜びをもたらす。間違っても、分からなくてもあきらめず取り組もうとする子どもをつくり、そういう子どもへのリスペクトを生む。

そのために、決定的に大切になるのが、教師の“まなざし”である。「一人の子どもも一人にしない」という“まなざし”、「分からなさ」や「間違い」をこよなく大切にする“まなざし”である。それは、「分からなさ」や「間違い」を引き受けることのできる“まなざし”であり、「慈しみのこころ」と「一人ひとりの存在をこよなく大切にする心」に裏打ちされた“まなざし”である。

当然のことだが、教師も一人の人間である。完璧な人間などいないのだから、いつどんなときでも完璧にそういう“まなざし”を子どもに向けられるかと問われれば、「はい」と答えることはできないだろう。大切なのはゼロか百かではなく、そうしていこうという心構えを持ち続けることである。そして、誠実に、内省的な実践を持続することである。

私は、今、来年の春に刊行する書の最終段階に入っている。その書の書名の副題は「“まなざし”と内省的実践がつくる授業」とする予定である。11月例会で若い二人の授業に接し、それをきっかけにいくつもの心温まる事例を思い起こし、今、そのための原稿を書いてよかったと思った。子どもへの“まなざし”と内省的実践がなかったら、「一人の子どもも一人にしない教育」は生み出せないのだから。