

## 分からなさ、足場かけで生まれる学び

### 1. 分からなさが学びを深める

小学校4年算数の授業のときだった。子どもたちが「587×34」という3桁×2桁のかけ算の筆算に取り組んでいた。

子どもたちの机はグループに組まれている。しばらくの間、子どもたちは無言で鉛筆を走らせていた。1人の子どもがすぐ横の子どもの方に顔を向けた。その子どもの鉛筆が止まっていることに気がついたからだ。彼は、鉛筆が止まっている子どもの方に体を寄せる。そして何か話しかけた、一言、二言。そのことに気づいた向かいの子どもも体を乗り出してくる。

気がつくやうに、このような子どもと子どものかかわりがどのグループでも始まっている。この学級には、出された課題にだれもが取り組む、そしてその互いの学びを支え合い聴き合うことによって深めるという「学びの作法」がいつものことになっている。

あるグループで、一人の子どもが「分からないことがある」と言い出した。仮にその子どもの名前を定史とする。彼のグループの子どもたちは定史の「分からなさ」がどういうことなのか分からないでいるようだ。

授業をしていた丸山先生（仮名）がそのことに気づいた。先生がみんなに声をかける、「定史くんが分からないことがある。聴いてみよう」と。グループごとに考え合っていた子どもたちの顔が一齐に定史の方に向く。おもむろに彼が口を開く。

「7、4、28で、4、8、32で、4、5、20で、0を何個入れたらいいか分からん。」

定史の言葉を聴いた子どもたちは、きょとんとして何の反応もできない。どうやら、彼の言っていることが理解できないようだ。それを見た丸山先生が、筆算を黒板に書いて説明するよう定史を促す。彼が書いたのは右のようなものだった。口頭で言ったときには「4、5、20」とも言っていたのだけれど、百の位は書かずに、みんなの方を向いた。それは、彼が困っているのはここだということを表していた。

繰り上がりメモ			
5	8	7	
×	3	4	
<hr/>			
	3	2	
		4	8

定史は「0を何個入れたらいいか分からん」と言った。しかし百の位のところで彼が言っていたのは、「4、5、20」だった。そこに存在する「0」は一つである。定史は何に困っているのだろう。

丸山先生は、再びグループで考えるよう促す。もちろん、定史の「分からなさ」とはどういうものかということについてである。どのグループでも顔を寄せ集めて小声で語り聴き合っている。定

史は、自分の属するグループに入り込むようにして耳を澄ませている。

5分ほどたって、丸山先生が定史にもう一度「分からないこと」を言うように促す。彼がもう一度、同じように話す。

「うん？ 0を何個？ どこに0があるか、教えて。」

丸山先生がこう定史に尋ねる。尋ねられた定史は言葉に詰まる。見かねたグループの子どもが定史に寄り添う。定史は「うん、うん」とうなずくのだけれど、やっぱり言葉にできない。じっと待っている先生と子どもたち。1分ほどして、丸山先生がそっと子どもたちに尋ねる。

「定史くん、何、困っとるか、分かる？」

すると、子どもたちはまたグループで話し出す。この学級には、だれのどんな「分からなさ」でも置き去りにしない、みんなで考える、それが当たり前のこととなっている。

またまた1分が経過。そして、先生が声をかける「ちょっとこっち向いて。定史くんが、何に、困っているか教えて」と、今度は、定史本人ではなく子どもたちみんなに尋ねる。

一人の子どもがそれに答える。

「5、4、20の答えに0がある。」

「定史くん、そういうことなん？」、先生にそう尋ねられた定史が「うん」と言っとうなずく。先生はゆっくり黒板のところに歩いて行って、「 $5 \times 4 = 20$ 」と板書する。そして、黙る。その沈黙で、「確かにここに0がある。でも、ここには0は1個しかない。定史くんは『0を何個入れたらいいか』と言った。どういうこと？」という疑問が先生と子どもたちと共有されていることを示していた。

ここでほんの少し間が空く。そのとき、一人の子どもがつぶやいた。

「ほんとは『400』じゃない？」と。

すると、間髪入れず、

「違うよ。『500』だよ。」

という声が飛ぶ。丸山先生は驚いたように、

「えっ、どういうこと？」

と口にする。これまで発言するときしか話をしなかった子どもたちが、口々に何か言い出した。

「そうや、『500』なんや」と言わんばかりに。そんな子どもたちに、「えっ、 $5 \times 4$ じゃないの？」と口にする丸山先生。子どもたちはそんな先生に口々に伝えようとする。「どういうこと、教えてくれる？」、先生がそう言うと、2人の子どもの手が挙がる。そして、そのうちの1人の子どもが黒板のところに行く。そして「説明して」という丸山先生の促しに応じて、定史が書いた筆算を指し示しながら次のように説明する。

「ここが一の位で、ここが十の位で、ここが百の位でしょ。ここは百の位なんだから、(5を指して)本当は500だから、『 $5 \times 4$ 』は、ほんとは『 $500 \times 4$ 』」

ここで丸山先生がチョークを渡す。それは「黒板に書いて」という意味である。彼女は、先生から渡されたチョークで「 $500 \times 4 =$ 」と書き、

「本当は『 $500 \times 4$ 』で、0を2つ足して」

と言って、「 $500 \times 4 =$ 」に続けて「2000」と書く。

書き終わったのを見届けた丸山先生が定史の方を向き「定史、どう？」と声をかける。

「うん、分かった！」

定司の「分からなさ」、それは「0を何個入れたらいいか」だった。それが、これだけの丸山先生と子どもたち全員のかかわりによって、その意味が明らかになった。定司の分からなさは、「2000」の中の「3個の0」を筆算の式の中にどう入れ込んだらよいかということだったのだ。

丸山先生が問う。

「じゃあ、この後、どう書いたらいいのかな？」と。

先生の促しを受けて、定司が前が出る。そして、黒板に書いたのは右のようなものだった。そこには、彼が「分からない」としていた「0」が1個も書かれていない。けれども、彼はもう吹っ切れた表情をしている。

	5	8	7	
×		3	4	
<hr/>				
		3	2	
2	3	4	8	

「これでええか？」

先生にそう尋ねられて、彼はうなずく。それは「分からなさ」が解決したということである。

彼は、「0を何個入れたらいいか」という疑問をどう解決したのだろうか。それはきっとこういうことだったのだろう。「5」は「500」だった。つまり、それは、そこに存在していた「2つの0」は書かなくても「500」だということになっているのだ。十の位、一の位の裏にその「0」は、書いていないけれど存在していることを表している。それなら、「2000」の「3つの0」も同じではないか、そう理解したのだろう。

この定司の気づきは、ただ彼が自らの「分からなさ」を解決させたということにとどまるものではない。この定司が気づいたことは、数式のもっとも基盤となるものだからである。それぞれの位に書き表す数字は、「5」なら「5」なのではなく、それぞれの位の量を表すのだ。そういう意識がなくなると機械的な計算ができて、日常生活のさまざまな場面に応用できないかもしれない。

「分からなさ」を宝物のようにして、その「分からなさ」にくっついて考えるということはこれだけの意味があるのだ。そして、それをこの学級のように、子どもたちみんなで受け止めれば、その子どもだけではないみんなの学びになる。そうなるかどうかは、ひとえに教師にかかっている。丸山先生から学ぶこと大である。

## 2. 子どもの事実から足場がかかる

小学校2年音楽「みんなの音楽時計をつくろう」の授業は、音楽をする愉しさに満ち溢れた45分だった。

コダーイ作曲の「ウィーンの音楽時計」を鑑賞し、この曲をもとにつくられた「おしゃべり音楽時計」を歌って楽しんでから、その曲に表れている時計を表す音型を使って、グループで8小節の旋律をつくらせるという学習だった。

授業をした榊原先生（仮名）は、子どもたちを4人グループに編成していた。4つの楽器を使わせるからである。その楽器とは、木琴、ミニグロッケン（金属製の鍵盤が並んでいる楽器）すず、トライアングルの4つである。

子どもたちに、ワークシートが配られた。次ページのようなものである。見ていただいてわかるように、表の左側に4つの楽器名がそれぞれの段に示されている。さらにその楽器名の右にその楽

器の音型がかかっている。グループの子どもたちは、それぞれにそのうちどれかの楽器を担当し、そのとき示された音型のように奏でるわけである。

さらにその右側が左端まで4つに区切られていて、それが2段ある。そこには、1から8までの数字が書きこまれている。つまり、この一つひとつが小節であり、それが8小節だということになる。その8小節が4つの楽器別々に区切られている。

それは、それぞれの楽器をどの小節で演奏してもよいということを表している。同じ小節で二つの楽器を演奏すれば、二つの楽器の重なりが生まれる。三つの楽器ですれば、三つの音の重なりが生まれる。入れる順番や楽器と楽器の組み合わせを工夫すると、それらの音の重なりによっていろいろな味わいが出る。それをグループで自由に考えさせようというわけである。

ただ、榎原先生は、自由に考えて演奏させるのだけれど、その際、意識しなければならない二つのことを課した。それは、反復と強弱である。演奏する音型は一つしかないのだから、いくつもの小節で演奏するという事は反復になる。同じ音型を繰り返す効果をどう出すか、それを考えるようにそれが一つ目である。そして、もう一つは、どの小節で音を大きくして演奏の盛り上げを図るか、それも考えさせようとしたのであった。

／ はんぶく・強弱 をつかって みんなの「音楽時計」をつくろう♪  
 グループの友だちの名前 ( . . . . . )

		1	2	3	4
ア 木きん					
イ ミニグロックン					
ウ すず					
エ トライアングル					

		5	6	7	8
ア 木きん					
イ ミニグロックン					
ウ すず					
エ トライアングル					

ふりかえりを しよう                      はんぶく をいれて えんそうすることができましたか？  
 強弱をつけて えんそうすることができましたか？

授業は、「起立」とか「今から、〇〇の授業を始めます、お願いします」というような言葉ではなく、榎原先生の奏でる電子ピアノの音で始まった。ピアノの音を聞くと、子どもたちは黙って立つ。すると、先生は電子ピアノに仕込まれているCDのスイッチを入れる。音楽が鳴り始める。子どもたちは、音楽に合わせて首を上下左右に動かしたり回したりする、肩を上下させたり、手を上

に伸ばし伸びをするようにしたりする。CDが止まり、再び電子ピアノの音。子どもたちが歌うように「こんにちは〜」。授業はこうして始まった。

始まりから音楽の世界に浸った子どもたちは、グループごとに配られたケースから、それぞれの楽器を取り出す。そこに、先生からワークシートが配られ、さらに色別の付箋の束も配られる。そして、先生から、付箋の色が楽器を表していること、どの楽器をどの小節で演奏するかを決め、その小節に付箋を貼っていくという説明がある。こうして、子どもたちのグループ別の取組が開始された。

学校中の先生方に囲まれるなか、子どもたちは意欲的に考えた。音楽室の窓側の前でビデオカメラを構える私は、撮影しやすい前の4つのグループの活動を観察し撮影していた。そのうち、私から見ていちばん左のグループと、その右のグループの様子に釘づけになった。

右①の写真は、4人で考えを出し合ってワークシートに付箋を貼っているところである。二人の子どもが指をさしているのは、どの小節にどの楽器を入れるかという考えを出しているところだろう。ここがいいのではないか、いや、そこはその楽器はないほうがいい、それならこっちの方がいいのではないかというように。子どもたちは真剣である。



①

こうしてこのグループは、かなりの時間、こうした考え合いを続けたのだった。

それに対して、隣の②のグループは、先生からグループ終了の合図があるまでに、どのようにしたほうがよいかという考えに違いが出たとき、これでよいと思うけどどうだろうかと思ったとき、写真のように演奏してみたのだった。しかも1度ではなく3度も。



②

どちらのグループもしっかり取り組んでいた。けれど、その違いは、演奏の違いとなって表れた。①のグループは、グループ終了直前、「できた!」と言って演奏してみた。ところが、途中でうまく演奏できなくなってしまった。頭で考えていた通りにはできなかったのだ。

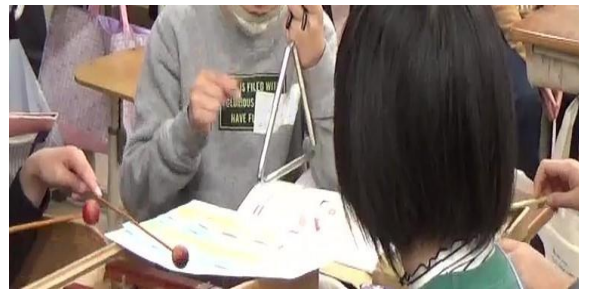
グループの取組を終えて、この時間の最後に2つのグループがつくったのをみんなで聴くことになった。その1つのグループが、作成途中で3度演奏していたグループだった。このグループの演奏は、どの楽器も間違えることなく、しかも最後の2小節を盛り上げるようにして終えたのだった。その瞬間、教室中が子どもたちの拍手で包まれた。

2つのグループの演奏の後、榊原先生は子どもたちにどんなことに気づいたか尋ねた。そのとき、私は、最後まで演奏してみることをしないで考えていた①のグループが何に気づいたのかが気になった。作成途中でやってみる大切さに気づいてくれていたらよいのだがと思ったからである。授業の最後に、「グループで考えたように演奏してみても終わりにしましょう」と先生が言って子どもたちが演奏を始めたとき、私は①のグループに近づいて耳を澄ました。すると、一人の子



どもがさっと付箋を貼り替え、4人いっしょの掛け声で演奏を始め、見事終わりまでできたのだった。楽器の重なりがどうか、反復と強調はどうかまではいかなかったけれど、他のグループの演奏を聴くことから、子どもたちに学びは生まれていたのだった。

互いに考えを出し合うことで子どもに学びが生まれる、そう感じる事がこの授業でもう一つあった。授業の終盤、演奏発表をした時のことである。③と④の写真を見比べていただきたい。鼠色の服を着た子どもが持っているトライアングルの高さが変わっているのだ。これは、1回目の演奏を聴いた子どもから「トライアングルの音が聴きにくかった」という声があり、それに対して「トライアングルが下の紙に着いていたからだ」という指摘が子どもから出たのだった。④の写真はそれを受けて行った演奏のものである。学びは他者とともに行うことで深くなるのである。



私は、この授業を巡って行われた協議会において、①と②のグループの取組の違いについて、途中で全体学習を入れ、「足場架け」を行うとよかったということ述べた。このことについて、そのわけをやや詳しく述べておこうと思う。

榊原先生の学習指導案に「実際に演奏して試しながら考えていくように声かけをする」と書かれている。それは、子どもたちに旋律をつくらせるときに基本的に大切にしなければならないことだった。そのことの大切さを授業終盤の②グループの演奏を聴いて①のグループの子どもたちも気づいたろうけれど、その気づきはもう少し早くした方がよいと思ったのである。

私は、①のグループが、演奏をすることもなく夢中になって話し合ったことを否定しようとは思わない。それは、この「たより」の1の項で述べたように、「分からなさ」とか「間違い」から学びが生まれるからであり、それは学びにとって「宝物」だと思っているからである。私の著した『続・対話的学びをつくる』に、子どもの「分からなさ」の傍らにその学びのツボがあると記しているが、途中で試してみることもなく話し合っ、いざやってみたらできなかったということから、「そうなんだ試してみなければいけなかったのだ」という気づきが生まれたのは、それはそれでよかったのだ。まさに子どもが子ども自身で「学びのツボ」に行き当たったのだから。

ただ、私は、もし①のグループの子どもたちがもう少し早い目にそのことに気づいていたら、さらに深い学びに向かうことができたと思ったのだ。それは、本時の目標が「反復、強弱を用いてつくる」というところにあるからである。彼らは、この授業の最後に、淀みなく演奏することができたのだけれど、反復の良さは表せたか、楽器の重なり感じはよかったか、強くするところは適切だったかという確かめはできなかったからである。

それには、早い目とは述べたけれど、いつどのようにすればよかったのだろうか。

榊原先生も、私が見ていた①と②のグループの取り組み方の違いに気づいておられたと思う。だとしたら、取組の途中で一度ストップをかけ、

「今、みんなはどんなふうに考え合っている？ ①のグループ、どう？」

と尋ねる。そうすれば、いろいろなことを出し合っていて考えている様子を話すだろう。そうしたら、続いて、②のグループでもよいし、別のグループでもよいから、試し演奏をしていたグループにも話させる。場合によっては、まだ未完成であってもその演奏をさせてみるのもよいかもしれない。そうすれば、きっと、試し演奏をすることの大切さが浮き上がると思う。

私は、子どもが取り組む学びにおいて、その取組の途中においてこういう場を設定することが欠かせないと思っている。それを「足場架け」と呼んでいる。

「足場」は、教師が教えることではない。ヒントを出すことでもない。上記のように、子どもがそのときしていたこと、考えていたこと、間違えていたこと、困っていることなどを出し合い、それをもとに考えることにより、子ども自身が気づいていくのが望ましい。

もちろん、それが済めば、子どもたちは再び自分たちの取組に戻っていく。けれど、その後の取組には、これまではっきりしていなかったことに光が当たり、次への方向が生まれたりしているから、そのことによって子どもの学びに弾みがつく。それが「足場架け」である。子どもたちはその「足場」をもとに学びを深めていく。

この時間の学びは、「反復、強弱を用いてつくる」であった。だとしたら、つくってみるたびに演奏してみて、どの楽器をどう反復すればよいか、そのとき、他の楽器との音の重なりを感じがよかったか、そういう聴き合いをさせたいものである。2年生だから高尚なことは言えないだろうけれど、いい感じかどうかと言えばよい。そのうえで、ここはずはやめてこっちにしようとか、ここは木琴だけにして、こっちは木琴もミニグロックンも入れようとか考えることができるのではないだろうか。さらに、この授業において、②グループがそういう演奏をしたこともあり、「強弱」をつける感じよさがかなりのインパクトで子どもたちに響いたと思うので、他のグループも自分たちのはどうなのかと考えることができたと思う。それには試し演奏が欠かせない。だから、もう少し早い目に「足場架け」をした方がよかったのではないかというコメントをしたのだった。

そこで大切になるのが、いつ、どこで、どういう「足場架け」をするかという判断である。

私は、そうするには、子どもにどういう事実が生まれているかが、教師にみえていなければいけないのだと思う。それを私は、斎藤喜博氏から学んだ言葉だが、「みえる」という言い表しをしている。そして、「みえる」ための教師の「まなざし」こそが、授業の深まりを左右すると思っている。

この授業をされた榊原先生には、その「まなざし」が感じられる。学習指導案に書かれていることから、授業における子どもたちへのかかわりからも、つねに、子どもの事実をみようと努めておられたと思うからである。もし榊原先生に、「足場架け」という考え方があったら、きっと実行しておられたらと思う。

## = 「文学の授業づくり塾」を終えて =

教材研究から授業のリフレクションまで、ひと通りの文学の授業づくりを体験する、を目的に24人の希望者の皆さんと実施した塾を、1月28日完了しました。塾終了後、一人の塾生の方からメールが届きました。うれしいうれしいメールでした。

\*

まずは、昨日の文学塾、ありがとうございました。

限られた時間の中で、石井先生のお考え、姿勢、大切にしてきたこと、今も大切にされていることを聞いたこと、文学を読む、ということについての見方、考え方について知れたこと、先生方との教材研究、石井先生の助言、他の方の授業動画、子どもたちの姿を見れたこと……。

M先生の子どもたちは、最高でした。あんな風に子どもたちがつながりながら学びを深められたら……、私も少しでも近づきたいとまた思える授業、学級になりました。

帰ってから石井先生の作ってくださった冊子を読むと、具体的なお話に、「ああ、そういうことなのか！」と理解が遅い私はようやく石井先生のおっしゃっていることの意味をより理解することができました。

また、国語に限らず、どの教科でも同じことが言えるなあと、最近の授業をふりかえり、なんと雑になんと押しつけて授業をしていることかと思いました。

簡単なことではありませんが、でも、一方で、私が意識することで変われる部分も多いと思います。

学んだことを明日からの授業に生かしていきます。昨日は、体は疲れているはずなのに、なんだか興奮してなかなか眠れませんでした。

また、研修担当として、私の学校の子どもたちが「主体的・対話的で深い学び」ができるよう、自分が学んだことをどう先生方に伝えていこうかということも考えてゆきます。

塾の開催の仕方や「ごんぎつねツアー」の企画、美味しいパンの差し入れなど、石井先生のあらゆる方面でのお心遣いに感謝します。

学びは真剣で、雰囲気はあたたかい塾でした。とても悩ましかったし、とても楽しかったです。ありがとうございました。ぜひ、続けて学ばせていただきたいです。

\*

塾は私の個人的な発案で行ったものでした。通常の会の活動とは別に、こんな我儘な企画を容認してくれた会の事務局の皆さんには感謝しています。

楽しい会でした。味わい深い日々でした。それはすべて、参加してくださった皆さんの授業づくりに対する期待感と意欲が醸し出してくださったものでした。

授業づくりは具体的に行うべき、各人で取り組むことも大切だが何人もの共同研究にするべき、一人の人間としての読みが大切だけれど、授業においては子どもの読みを受けとめ、子どもの読みから深めるべき、文学の授業は授業という形に留まるのではなく、作品の味わいに浸るべき、これが皆さんとの一年間で生まれた実感です。

今回皆出席の方が何人もいらっしゃいました。遠路関東や関西から来てくださった方もいらっしゃいました。本当にありがとうございました。何年前から温めていた企画を実現できただけでなく、皆さんの授業づくりにつながったのではないかと思います、うれしく思います。

皆さんお一人おひとりのお顔を思い浮かべながら、今は安堵しています。