

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2023. 8. 8

文責/JUN

感動的な2日間となった

第24回授業づくり・学校づくりセミナー」

7月29日(土)、30日(日)の二日間、名古屋国際会議場を会場として「第24回授業づくり・学校づくりセミナー」を開催し、全国35都道府県から、オンライン参加以外に、300人を超える方が会場に駆けつけてくださった。

毎年、セミナーの2日間は、心に残るものとなる。それでも、今年のセミナーは格別感動的だったと言えるのではないだろうか。3人の研究者の先生方に揃って、1時間以上のお話をしていただいたのが初めてだったということ、そして、今回初めて特別講師をお招きしたこと、これは素晴らしいことだった。だれかが言っていた。4人のお話はどれもその先生ならではのものなんだけれど、聴き終わってみると、みんなつながって考えられてくる、と。打ち合わせをしたわけでもないのに、それはすごいことだと。でもそれは、当然ことだと答えた人もいた。講師の先生方も、私たち参加者も、みんなあの場は「聴き合う場」「つながり合う場」だったからだと。

分科会もよかった。それらも含めて、書きたいことは、たくさんある。しかし、ここでそれをいちいち記すことはしないこととする。どうか、お一人おひとりの心の中に生まれたこと、気づいたこと、感動、それらを大切に抱き続けていってもらいたい。

それにしても、24回に及ぶセミナーをつくってくださったのは、毎年の講師の先生方である。佐藤学先生、秋田喜代美先生、北田佳子先生、小畑公志郎先生、そして復帰していただいた佐藤雅彰先生、急遽講師陣に加わっていただいた古屋和久先生、その6人の先生方に心からの感謝を申し上げたい。そして、もう1人、特別講師のひぐちけえこさん。素晴らしかった。1時間15分がアートそのものだった。

もちろん、セミナーは、参加者の皆さんが主人公でなければならない。こんなに心豊かな、こんなに温かく熱意に溢れた先生方が参加してくださる。素晴らしいことである。皆さんをお迎えした、私たち東海国語教育を学ぶ会の素敵な仲間たちとともに、このつながりがこれからも発展していくことを願いたいと思う。

来年度の第25回は、2024年7月30日(火)～31日(水)、三重県津市にある「総合文化センター」を会場として開催する。そして、私たち学ぶ会は、今年のセミナーが終わった翌日から、来年のセミナーへの歩みを始める。セミナーは、そういう一年間の積み重ねによって生み出すことができるからである。

参加された先生方におかれても、セミナーで感じ取られたことをぜひ実践に移してもらいたい。来年、総文センターにおける再開を心待ちにしている。今年のセミナーへのご参加、皆さん、本当にありがとうございました。

授業を、子どもが気づく学びに

教師に教えられる学習から、子どもが取り組み気づく学びに、日本の学校が、何としても実現しなければならないのはこの授業改革である。そう言う、なんだ、普通のことではないかと思われるかもしれない。学ぶのは子どもなのだから、それは当然のことだからである。しかし、その当たり前のことがいかに難しいか、教師ならだれもが知っていることである。そして、子どもの自立的学びの大切さを知りながら、分かること、できることを急ぎ、教えることに偏った「指導」をし続けている教師のなんと多いことか、それが現状なのではないだろうか。

この状態から脱するにはどうすればよいのだろうか。教え過ぎることなく、子どもが自ら見つけ、深めていく学びの実現に妙案はないのだろうか。

鍵を握るのは、学びを「孤学」にしないことである。学びに「分からなさ」はつきものである。分からないから学ぶのである。分からなかったこと、できなかったことが、わかったりできたりすることほどうれしいことはない。だから、分からない難しいことに向かうとき「わくわく感」や「楽しみ」を感じられたらどんなによいだろう、だれもがそう思う。その思いをもたらすのは何だろう、それは、ひとりぼっちで取り組まなくてもよいという「安心感」なのではないだろうか。

生きること、そこに不可欠なのはともに生きる人たちとのつながりである。つながりがあることで人は自らの歩みを形作ることができる。学びも同じである。自分ひとりではない、ともに学ぶ仲間がいる、そういう環境があれば、子どもたちは自ら取り組もうという気持ちになる。

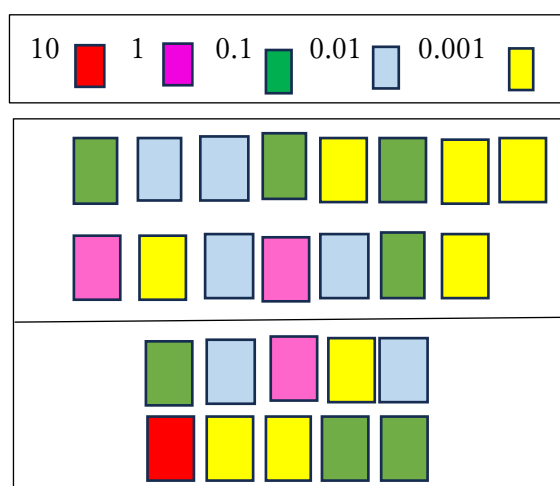
子どもが取り組み気づく学びの鍵は、「協同的学び」、私なりの言葉で言えば「学び合う学び」だが、そういう学びにできるかどうかなのだ。

1 やり方の異なりから生まれる学び ～特別支援学級における学び①～

「Gさん」と「Sさん」という2人の子どもが机を横にくっつけて考えていた。2人の机の上のタブレットに右のような図が映し出されていた。それは、色分けされたカードが並んだもので、そのカードは色によって数の大きさが表わされていて、課題は、カードの数を合わせると、上と下、どちらがおおきいかを問うものだった。それは整数と小数の混じったたし算になるので、子どもにとって計算は簡単ではないと思われた。

H先生は、黙って2人のすることを眺めている。すると、「Gさん」が、右の図のように、カードを動かして、同じ色のカードをそれぞれ近くに集め始めた。隣の「Sさん」はどうかと見ると、彼も同じようにしている。

並べ終わった、「Gさん」がタブレットの画面に次ページのように書いて計算を始めた。そして、上の段が、2.445、下の段が11.323と書き終わった。小数のたし算も間違わずできている。



そこで、「Sさん」はどうかと見てみると、彼は計算をしていない。もしかすると、小数の計算ができないのかもしれない。そう思ってみていると、彼が「Gさん」の方をちらちら見始めた。「Gさん」は計算を終えている。だから、どのように計算したのかと尋ねるのではないかと思った。ところが、彼にその気配は全くない。さあ、どうするだろう。

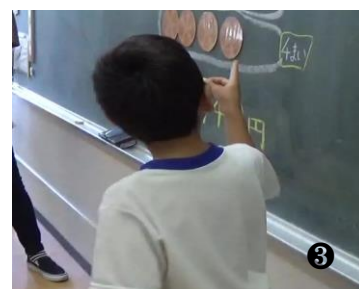
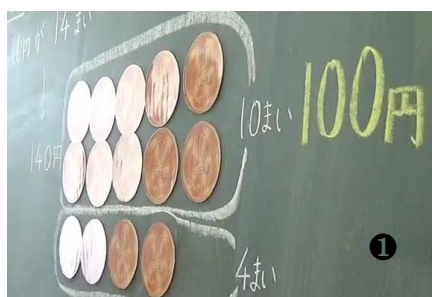
そんな心配をして眺めていた私だったが、この後、「Sさん」が思いがけない考えを口にし、私は感嘆の声を漏らすことになった。彼が言ったのは、「このカード（右の赤いカード）、上にはないやろ。それは「10」やから、そやから、下の方が大きい数になる」である。つまり、「計算をしなくても、赤いカードのある下の方が大きな数であることは分かる」ということを言ったのである。



























「Gさん」が小数の計算がどれだけできるのかは分からない。けれども、計算をしなくてもどちらが大きい数になるかは、カードの色を見れば分かることと発見したことは素晴らしいことだった。その考えを聞いた「Sさん」が「ああっ」とつぶやいたことから、彼女は、計算をしなくても、問題をよく見れば分かることだってあるのだと知ったことだろう。

そして、私は、「Gさん」も「Sさん」から学んだのだと思った。それは、これらのカードの数を出すために、どのように小数の計算をすればよいかということだった。2人は、互いの良さを発揮し、それぞれにないものを学んだのだ。そして、それは、教師によってもたらされたものではなく、子ども相互によってもたらされたものだった。そこにいた教師は、その一部始終を見守っていた。感動的な出来事だった。

2 分からなさに向き合う友だちを支える ～特別支援学級における学び②～

私が教室に入ったのは、「10円玉、10枚で、100円とわかったね。…じゃ、次、これで…？」とW先生が言って、前ページの写真①の4枚の10円玉を指で指したところだった。この黒板を見れば分かるように、10枚で「100円」とはすでに板書してあったことから、それは私が教室に入るまでに理解できていたことだったのであろう。そして、その「100円」に10円玉4枚を加えれば、何円になるかという問題を考えさせておられたのだ。私が目にしたのはそのシーンだったので。



							
							
							
							
$1 \times 2 = 2$				$10 \times 1 = 10$			
$0.1 \times 4 = 0.4$				$1 \times 1 = 1$			
$0.01 \times 4 = 0.04$				$0.1 \times 3 = 0.3$			
$0.001 \times 5 = 0.005$				$0.01 \times 2 = 0.02$			
				$0.001 \times 3 = 0.003$			
				2.445			11.323

後で分かったことだが、この問題を出してすぐのとき、2人のうちの「Bさん」が、「100円」に続いて「101円」「102円」「103円」「104円」と数えたのだそうだ。だから、①の写真の黒板の「100円」と記した下に「40円」と書くところを、そうは書かず空白にしていたのだ。

それが、右の写真④を見ると、その「40円」を先生が書き加えておられる。つまり、それは、「Bさん」が、これで「140円」となると理解できたからこのようにされたことを表している。いったい、「Bさん」はどのようにして「140円」と考えることができたのだろうか。

前ページの②、③の2枚の写真を見てもらいたい。

②の写真に写っているのは、模造貨幣の10円玉を使って数えているところである。映っている手は「Bさん」で、右の少しだけ見えている頭はもう一人の「Uさん」である。「Uさん」は「140円」と分かっている子どもだ。そんな友だちの前で、「Bさん」が、一つひとつ「90円」「100円」、そしてその数え方を下の4枚にも続けられるようにしたのである。実際のお金で数えることで、「101円」ではなく「110円」だと思えるようにしようとしたのである。

その時だった。いきなり「Uさん」がスタスタと黒板のところに出て行ったのだ。そして、前ページの写真③のように黒板に貼ってある「10円玉」を黙って指で指し示したのである。「Uくん」の誘導に従って、「Bさん」が答える。「110円・・・120円」と。すると、「Uさん」は、「Bさん」の前の自分の席に急いで戻り、黒板を指で指して、黙って「Bさん」にもう一度答えるように促したのである。

ここで、それまで黙って2人のすることを見守っていたW先生が、口を添えた「このことだよって言うてくれるよ」と。そしたら、「Bさん」が、「140円」と言えたのだ。上の④の写真は、その言葉を受けて、W先生が黒板に「40円」と書き入れたところである。

私が感心したのは、「Uさん」の「Bさん」への支え方だ。「U」さんは、決して「140円」という答えを口にする事なく、わざわざ黒板のところに出て行って、黙って、黒板を指し示すだけで、「Bさん」の気づきを促したのである。そうしたのは教師ではない。子どもがやってのけているのだ。とかく特別支援学級の授業というと、子どもを一人ひとり分けて指導しがちである。もちろんそういう場もある。しかし、特別支援学級の子どもたちにも「学び合う学び」は必要なのだ。そして、子どもたちにはそれを具現化できる力があるのだし、子どもたちも望んでいるのだ。この授業における2人の子どもは、そのことを明確に私たちに示してくれたのだ。

3 「分からなさ」を抱えていた子どもが、最重要点で発言するまで

だれもが理解すべき教科書レベルの「共有の課題」への取り組みで分からなさを抱えて苦労していた子どもが、教科書レベル以上の「ジャンプの課題」に取り組んだ授業の最終盤で、誰もが説明できなくて困っていた最も大切なことを説明してのけた、そんなことが起こるのだろうか。それが起こったのだ。

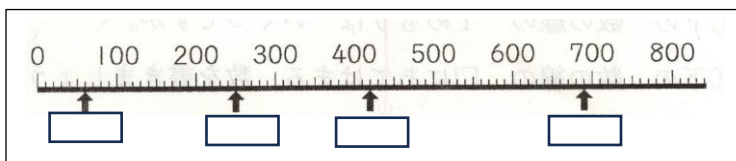
2年生の算数の授業。題材は「100より大きい数をしらべよう」、その第6時で「1000未満の数を数直線で読んだり表したりする」ことが目標だった。



子どもたちが取り組んだ「共有の課題」

【共有の課題】

それは、右の数直線につけられた4つの□に当てはまる数を入れるというものだった。「100」ごとの数字は示されている。だから、その間につけられている目盛が読めれば□に当てはまる数を考えることができる。



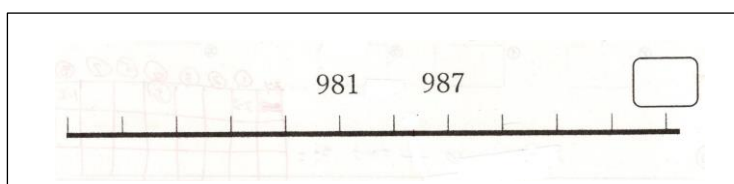
廊下側の列の後ろの方に男女2人のペアがあった。もちろん、課題が出ると、どの子どももペアでの取り組みを始めたのだが、この2人の様子は、目にした瞬間、ひきつけられるものを感じた。男子の方が、しきりに何かつぶやき、そういう言葉を耳にした女の子は、自分こそが何とかしなければならぬというふうに、彼に体を寄せる。その2人の関係は他のどのペアよりも切実感を伴っているように見えた。ただ、子どもから見て教室の右前でビデオ撮影をしていた私には、2人が何をしているのかまでは分からず、私は、ずっと注目し続けることとなった。

ほかにも分からない子どもがいたのだが、小さな1目盛が「10」を表すと分かってから、ほとんどの子どもは一気に正解に行き着いた。ただ、私が最も注目する彼はどうだったのだろうと、私は気になってならなかった。

その彼が、最後にびっくりするようなことを起こしたのだ。次に出された「ジャンプの課題」において、1目盛がどれだけになって、□に入る数はいくつなのかという最終の説明を、みんな尻込みして言えない中、彼が勢いよく「ハイ」と手を挙げ、しっかり説明することができたのだ。それは、注目していた私にとっては想定外の喜びとなった。

【ジャンプの課題】

「ジャンプの課題」は、右のようなものだった。0から始まっていない数直線、しかも1目盛が、10とか「100」



とかいう区切りのよい数字ではない。「共有の課題」で1目盛が分かれば□の数は分かると思うけれど、それがそのまま活用できるかどうか、そういう難しさを漂わせた課題だった。

子どもたちの反応は、まさに私の予想通りだった。教室のあちこちから、「ええっ!」「分からん!」「分かんない!」という声が交叉したからである。

そのときだった。突然、彼の声が響いたのだ。

「なんなん、これ? わからん! 分からん過ぎるやろ。わかりにくー」

なんと正直な子どもだろう。私は、もうたまらなくこの子が好きになった。こんなこと言っているけど、彼は、分かりたくてたまらないのだ。彼の顔にそう書いてある、私はそう思った。

当然、こんな大声をあげたお隣さんを、ペアの女の子が放っておくわけがない。またまた顔を寄せ合っている、私は、もう矢も楯もたまらず、二人のそばに近づいていった。そのとき、彼がまたまた叫んだ。

「全然、分からん。これ、全然、分からん。これ、絶対、分からん問題や!」と。

その彼が、授業の終わり掛けに、「だれか分かった人、教えて!」と先生が尋ねたとき、しばらく逡巡したのち、勢いよく手を挙げたのだ。そのときには、私は、彼のすぐ後ろにいた。そして、彼がどんな表情でどのように話すかというすべてを目にすることができたのだ。

彼が言った言葉、それは、次のようなものだった。

「あのさ……、(1目盛)3つずつ増やしていったらいい(と思う)。『987』『990』『993』『996』って」
「そしたら、□の中の数は」

「『999』」

こうして、子どもたちは□の中の数が「999」であることを確認できたのだが、ほとんどの子どもが「分かった!」という顔をしたその瞬間、説明をした彼が、小さくガッツポーズをしたのだ「よっしゃーっ!」と。

私は、目頭が熱くなった。そして、この瞬間に、彼の真後ろに陣取って彼の表情も言葉もしっかり受け取れたことがほんとによかったと思った。

校長室に戻ってからも、私の興奮は冷めやらなかった。

自宅に戻ってからだ。「それにしても、彼が、『共有の課題』における『1目盛10』で戸惑っていたはずなのに、それがいつの間に、『1目盛3』をあそこまではっきり語れるようになったのだろう」と不思議に思うようになったのは。

私は、学校に電話した。そして、研修担当の先生に、あのとき彼と彼のペアの子どもとでどういうやりとりがあったのか、書きだしてもらえないかとお願いしたのだった。ずっと彼の真後ろでメモをとっていた先生がいたことを思い出したからである。

案の定、彼は、「共有の課題」における「250」を「205」と書いたり、「420」を「40」、「690」を「90」と書いたりしていたのだ。これは、まるで1目盛が分かっていないことを表していた。

とすれば、彼は、いつ、1目盛について理解できたのだろうか?そう思って、研修担当の先生から送られてきた記録を見ていて、次の部分に目が留まった。

「TさんとKさんは、TさんがKさんに身を寄せながら、めもりを指しながら、一緒に見ている。先生がテレビに映しためもりをKさん(彼のこと)が見ながら、「10」「20」「30」・・・と声を出し、「10」が「10個」で「100」になることにうなずいていた。そして、それで「1めもり9」と書いていたのを「9」から「10」に書き換えた。そして、その直後、「1めもりが『10』ってわかったら、かんたん。でも、難しかった!」とつぶやいた。」

ここだ。このときだ。このとき、彼は、「1目盛」をその前後との関係から求めることに気づいたのだ。私は確信した。

そのとき、私は、はっきり自覚した。最初から分かるのではなく、彼は、なかなか分からなかったからこそ「わかったらかんたん」と「でも難しかった」が一つに溶け合ったのだと。

学びは、「分からない」からこそ生まれるのだ。あれだけ分からずにいて、ああでもない、こうでもない、時間をかけて取り組んだからこそ、分かったときのつながりは強固になるのだ。だから、もっとも難解な「ジャンプの課題」に対して、「これ、分からん問題や」とまで断定していたKさんが、だれもできなかった説明をやってのけるといふ離れ業をやってのけたのだ。

授業は、先生に教えられる勉強にしてはならない。子どもが取り組む学びにしなければならない。そして、子どもが気づく学びにしなければならない。彼は、そのことの大切さを私たちに教えてくれたのだった。

4 つながりが、教室にいる安心感と学ぶ喜びを生んだ

昨年度のことだけれど、忘れられない一人の子どもがいる。ゆうと(仮名)である。

ゆうとは、教室にいらなくなることのある子どもだった。私をはじめその学校を訪問したとき、彼は教室にいなかった。しかし、その学校の状況の厳しさは、ゆうとだけのことではなかった。授業中の教室で寝転んだり、カーテンの陰にかくれたりしている子どもが、いくつかの教室にいたからである。そんな学校が私を招聘した。それがどういう意味を持つか、校長をはじめ先生方がどれだけの決意を抱いたか、言うまでもないことだった。ゆうとのことを述べる前に断っておく。一年を経過した今、そういう教室は一つもない。

2度目の訪問は秋だった。いつものように、私は、すべての教室を巡った。寝転んでいる子どもはいない。それだけですごいことだと思った。けれど、低学年の子どもの落ち着きはまだまだ十分ではない。ここからだ、私はそう言い聞かせた。

ある教室の扉を開けた瞬間だった。突然入っていった私を目にした一人の子どもが、奇声を発して机から転げるように、教室の隅に置かれている箱の後ろに隠れてしまった。「知らない人が来た！…いやだあ……！ 入ってこないでー」と叫んで……。それがゆうとだった。

一緒に学んでいた子どもは彼を含めて3人だった。残りの2人がゆうとを迎えに行ったことから、彼はぶつぶつ言いながら、席に戻った。先生が穏やかに、そのとき彼に課していた学習に誘った。素晴らしかったのは、先生の指示がないのに、2人の子どもがゆうとの左右に立って、彼のしていることに対して励ましの言葉を何度も送ったことである。私は思った、たった半年にも満たないこの学校の変化は、こういう教師と子ども同士のつながりによって生まれているのだと。

2月、その年度最後の訪問。全員の教師が参観して協議する国語「スーホの白い馬」の授業がゆうとの学級で行なわれると知った私は、彼が私を見てどう反応するか、そして、大勢の2年生のなかで彼がどう学べるのか、期待と不安を抱いて教室に入ったのだった。

授業の前半、私が目にしたのは、ピタッと体を寄せるペアの女の子とともに懸命に音読するゆうとの姿だった。それを見て私が抱いていた不安は杞憂だったことを知った。ゆうとは、「入ってこないで……」と言うゆうとではなくなっていたのだ。そして、感動は授業の最後に訪れた。

『スーホははねおきてかけていきました』というところから、スーホは白馬のことを大切にしてる』『走って走って走りました』というところから、白馬はスーホに会いたいんだなあ！』という二人の子どもの発言が続いたその後、ゆうとが手を挙げたのだ。先生がそれを見逃すはずがない。先生の指名を受けた彼が言ったのは次のようなことだった。

『ひどいきずを受けながら』のところ、矢がささってるのに、よく走れたね』

私はぞくっとした。ゆうとの言ったことは、その前の二人の言ったことと明確につながっていると思ったからである。しかも、ゆうとはペアの女の子に見守られて発言していたし、その周りの何人もの子どもたちが、体や顔を彼の方に向けて聴いていた。ゆうとがこれを言えたのは、学級の中に子どもと子どものつながりがつくられたからに違いなかった。そして、ゆうとの言葉「よく走れたね」が、白馬にかける温かさに満ちたものであったことに私は感動したのだった。

ゆうとのこの事実は、この学校の先生方の願いと実践への熱意が生んだ象徴である。その「鍵」は、子どもと子どもの「つながり」を生み出した「ペア学びへの徹底」にあったことは確かだった。

本を読む、自分を読む、世界を読む

ミヒャエル・エンデの『モモ』が書かれたのは、1973年のことである。約50年前である。そんなにも昔(と言ってもよいほど以前に)に書かれた本を、今、改めて読んでいる。岩波書店の月刊誌『図書』に掲載されている「モモとわたし」という寺地はるなさんの文章を読んだからである。『モモ』について寺地さんは、次のように述べている。「忙しかろうかのんびりしているのが、自分の時間の使いかたに自分自身が納得しているかどうか。それがいちばん大事なことなのではないだろうか」と。また、『モモ』の訳者の大島かおりさんは、「人間の心のうちの時間、人間が人間らしく生きることを可能にする時間、そういう時間がわたしたちからだんだんと失われてきたようなのです」と、書いている。私が、今になって改めて読もうと思ったのは、『モモ』の世界に触れることによって、私自身が時間ということについて何を感じるのか、そのことの大切さを思ったからである。

今年のセミナーの報告において、長田弘の詩「原っぱ」を学習材として行なわれた授業があった。「モモ」を読み始めた私がすぐ思いだしたのは、この「原っぱ」という詩だった。

この詩は、「原っぱには、何もなかった。」で始まる。そして、詩の最後に「原っぱには、何もなかったのだ。けれども、だれのものでもなかった何も無い原っぱには、ほかのどこにもないものがあつた。」と書かれている。

時間の経過とともに、原っぱだった場所の様相が変化する。この時間の経過をどう感じるのか。何も無いこと、何かがあることの違いをどう感じるのか、セミナーでひぐちけえこさんが「見えなかった 1 をみえる 1 にする」と話されたけれど、「ない」ということと「ある」ということの関係って何だろう。

「原っぱ」を読むと、いろいろなことが私の心の中を駆け巡り、次から次へと私に尋ねてくる。それは、私自身が「無」というもののなかにある「大切な何か」を意識しているからかもしれない。現代社会は、「無」をなくそうとしているのではないか、どんなものでも「有」にしようとしているのではないか、しかも画一的に。私の心の中で、そのことに対する潜在的な反発がある。そして、「創造」は「無」(ただし、「無」とは全く何も無いということではない)のなかから立ち上がってくるものにちがいないと思っている。

こんな私の思いは、脈絡のないものでしかない。しかし、「モモ」からも、「原っぱ」からも、「無」「見えないもの」「時間」ということが私の心に迫ってくる。『「学び合う学び」を生きる』の付録に、谷川俊太郎さんから「詩が分かる、詩を理解する、という言葉自体に誤りがある」という衝撃的な言葉を受けたことを記したが、私は、「モモ」も「原っぱ」も、分かろうとは思って読もうとしているのではない。自分自身を問いたいからだ。

本を読むことは、自分を読むことだ。そして、自分を取り巻く世界を読むことだ。そう思う。読んで何か役に立つことはないかもしれない。それでもよい。私は、読むことを決してやめないでいようと思う。

夏。みなさんは、今、どんな本を読んでおられるだろうか。

この夏、私の新刊

『「学び合う学び」を生きる ~ "まなざし" と "内省的実践" がつくる授業』

読んでいただけたらどんなにうれしいでしょうか。ご希望がありましたら、セミナーと同じ条件+送料でご購入いただけるように送本させていただきます。

郵便番号、住所、お名前、冊数をお知らせください。

【申し込み先】 tokai.kokugo7785@gmail.com