

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2010年11月13日
文責：JUN

グループの学びはなぜ必要なの？

1. グループの学びと班学習の違い

わたしのかかわる学校においては、どの教科の授業であっても、1時間の授業のどこかにグループやペアによる学びが入るようになりました。そして、最近では、子どもたちもそれを当然のこととして受け入れ、落ち着いた「聴き合い」を見せてくれるようになりました。

少人数の学びは、これまでも班学習としてかなり実践されてきました。そういう意味では、特に目新しく感じられないかもしれません。しかし、これまで行われてきた班学習とここで述べているグループによる学びとはかなり違いがあるのです。

まず、グループの学びでは、互いの考えを聴き合うことが第一であり、そのためすべての子どもの考えを聴こうと意識しているのに対して、班学習では、必ずしも全員の考えを聴かなければと考えているわけではなく、雄弁な子どもがことばの大半を独占することもしばしばあったように思います。それは、班学習においては、班としての考えを見つけ出すことを目的にしていたからではないかと思われまます。

グループにしる、班にしる、その後に全員による学びの時間を設定することが多く、そこでグループや班で生まれた考えや疑問を出し合うということがあります。その際、班学習では、その班のだれかが班の考えとして発言することがほとんどなのに対して、グループの学びでは、一人ひとりが自分の考えを聴いてもらうようにします。それは、班学習では、考えをまとめようとするのに対して、グループの学びでは、考えをまとめたりある特定の考えに絞ったりしようとしなからずです。互いの考えを聴き合い、擦り合わせることによって、一人ひとりが自分の考えに磨きをかけ深めていく、それが目的だからです。「話し合い」と言わないで「聴き合い」と言い表わすのはそういう意味合いからです。

話すことよりも、聴くことが大切にされる学び方をするところから、グループの学びは、じっと耳を傾け合う落ち着いた雰囲気になります。決してテンションが高くはなりません。それに対して、班学習においては、かなりテンションの上がる、にぎやかなものになることが多かったのではないのでしょうか。

人数にも違いがあります。班学習では6人や7人で構成することも結構あったのではないのでしょうか。それに対して、わたしたちが行っているグループの学びでは4人までとしています。互いの考えを聴き合い擦り合わせる学びをするには、四方から頭を突き合わせることでできる4人までが適切だからです。また、考えを擦り合わせるには、自

分以外には3人までがよいからです。それ以上の人数になると、複雑になり過ぎたり、すべての子どもの考えを聴けなかったりします。互いの考えに寄り添って考えたり、一人ひとりの考えをじっくり受け取ったりして聴くには、人数があまり多くないほうがよいのです。

このように述べてきて、そういうことかと感づいてくださった方もいらっしゃるのではないかと思います。班学習は、全体を何人かの子どもの集団に割ったという意識があるのに対して、グループの学びは、一人ひとりの子どもが他者とかかわり学び合う場として構成するという意識が強いのです。つまり、グループの中心は個なのです。

それは、「班」「グループ」という言い方にもはっきりと表れています。「班」という漢字は、一つの「玉」を、真ん中の「刀」で二つの玉に割った意味を表す文字です。つまり、あくまでも一つの大きな「玉」、つまり全員の集まりが基本なのであって、「班」はその全員の活動をうまく運ぶために、全員の学びに寄与するためにつくられる単位なのです。それに対して、「グループ」は、「共通点をもつ人や物の集まり」と広辞苑に書かれているように、個が基本にあって、その個が集まってできるものなのです。考えを一つにまとめない、聴き合いにするというグループの学びは、形成上のこういう考え方によるものなのです。だから、集団で何か立派なことを言わせることよりも、一人ひとりの考えが磨かれることのほうを大切にすることです。

そういうことからすると、学び合う学びにおいては、「班」という言い方はふさわしくないように思います。言い方にこだわるつもりはありませんが、かつての班学習から脱却する意味でも、「グループ」という言い方をしたほうがよいのではないのでしょうか。

2. グループのない授業の限界

ある学校で、各教室の授業を3分ほどで参観して回っていたときのことで、最後に訪れた6年生の教室で、素敵な場面に出会いました。

その学級では、一辺が3cmの立方体の体積を求める学びをしていました。黒板に立方体の見取り図が描かれていて、その図の、こちら側を向いている一面が縦横3つずつの9つの小さな一辺1cmの正方形に区切られていました。そして、もちろん、そこから3cmの奥行きのある立方体になっていたのです。授業はいままさに終わろうとしていて、一面の9個の正方形は 3×3 で求め、そこにさらに奥行きの3を掛けて27という数字（この立方体の体積）に辿りついたところだったのです。

そのとき、授業者の教師が、一人の子どもに尋ねました。「分からないところある？」と。それは、怪訝な顔をして考え込んでいるこの子どもの表情が見えたからに違いありません。すると、その子どもが、考え考え次のように答えたのです。「9はわかるんだけど、どうして27になるかわからない」と。

もちろん教師はこの子どもの「分からなさ」を温かく受け止めました。けれども、それ以上に素敵だったのは、他の子どもたちが、ごく自然に、おだやかに、その子どもの「分からなさ」に寄り添ったのです。間もなくチャイムが鳴り、わたしは教室を後にしたのですが、実にさわやかな気持ちになりました。

立体の求積の学びで何人かの子どもにもたらされる困難さは、その形を頭の中で立体的に描けないことです。見取り図は、その立体を外から見えるように描いた図ですから、その見えない部分がどうなっているのかは想像しなければなりません。それは、三次元的な物の見方が困難な子どもにとっては、頭が混乱するほど難解なことなのです。わたしは、こういう子どもにこそ、その立方体の実物が必要なのだと思います。実際に目で見て、手で触ってみて、やっと全体がどうなっているのかがわかるのです。そしてそのとき初めて、この問題で言えば、27という数字が納得できるようになるのです。もちろん、実物がなくても立体的に想像できるようになるのが授業の目標です。しかし、そこに行きつくまでに実物が要るのです。実物による経験を何度か重ねることで、それを頭の中に浮かべることができるようになるのですから。

わたしが参観した授業の子どももきっとそういう状態だったのだと思いました。授業はもう終わりのチャイムが鳴っていましたから、そこまでのことをする余裕はなかったでしょう。そう思ったわたしは、このわたしの考えが少しでも役立つのであればと思い、コメントにしたためその先生に届けてもらったのでした。

それはそれとして、ここでわたしが申し上げたいのは、このような子どもの「分からなさ」が、この学級のように率直に全体の場で語られることは稀だということです。多くの学級では、ひっそりと子どもの中に閉じ込められているのです。そして、教師は、表面に出てくる「よい考え」だけをつないで、いわば効率よく授業を進めてしまうのです。

もちろん、わたしが目にしたこの教室のように、全体の場でも率直に語り、それをみんなで受け止めていける子どもたちにしていくことは素晴らしいことです。けれども、このような教室においても限界はあるでしょう。まだまだひっそりと秘められている「分からなさ」が存在する可能性はあるからです。

「学び」は「分からなさ」が出発点になるのです。わからないからこそ、探求心が生まれ、こうではないか、ああではないかと考えをめぐらせていけるのです。「学び」はそういうとき生まれます。簡単に分かってしまったのでは「学び」は生まれません。だとすると、すべての子どもの学びを保証しようとするれば、一人でも多くの子どもの「分からなさ」が出されなければなりません。それを阻むもの、それが、常に全員を対象に一人の教師が指導する「一斉指導型授業」なのではないでしょうか。

多くの子どもが、一人の教師の指示に従って学ぶ「一斉指導型」、そこでは、どれだけ教師が心を砕いて一人ひとりに対応したとしても限界があります。もちろん、限界があるからといってその対応を怠ってはなりません。どれだけ複雑であっても、どれだけ煩雑であろうと、その意識を持って子どもに向かわなければなりません。けれども、その努力の一方、また違った手立てを実践しないといけないのではないのでしょうか。それが「グループ」なのです。

グループになって協同的な学びができるようになると、一人の教師では見つけられなかった子どもの考えや分からなさが浮かび上がるようになります。そして、そこでは、一斉学習では不可能な、子どもによる子どもの学びが可能になるのです。

「わたし、どう考えてもどういうことか分からないんだけど…」「ぼくはこう考えるんだけど、それっておかしいかなあ…」「ねえ、これって、どうしてこうなるの？ 教えて！」という語りかけが普通にできるようになり、そんな声に対して、「ああ、…〇〇さんはどう考えてたの？」「そうかあ、そのこと、もっと詳しくきかせて」という寄り添いが生まれ、そのうちに、分からないで困っている子どものリズムで、ともに探る考え方ができるようになってくるのです。

教師は、自分の指導で、出来る限りどの子もわかるようにしたいと考えます。その熱い思いは貴重です。けれども、教師一人で何人も子どもに対応するよりも、子どもが学び合ったほうがずっと学びが深まるということもあるのです。人と人とのかかわりで生まれるものは、たとえそれが子どもであっても大きいのです。

一斉指導オンリーからグループによる協同的な学びの導入へ、それは、すべての子どもの学びを保証する上で、どうしても取り組まなければならないことなのです。

3. グループの学びは、一斉学習の下請けではない

わたしのかかわる学校では、どの学校においてもグループの学びが取り入れられていると述べました。しかし、まだまだ克服しなければならない課題があります。それは、グループの学びが一斉学習（2節までは、「一斉指導」と表記しましたが、ここでは教師が教え込むのではなく、子どもたちがクラス全員で学ぶ学習という意味で「一斉学習」と表記します）の下請けになっている傾向からの脱却です。もちろん、グループの学びと一斉学習での学びにつながりがなくてはなりません。ですから、グループで生まれたものが一斉の場で生きるということは望ましいことです。しかし、そのことと、グループの学びを一斉学習の下請けだと決めてかかることとは意を異にします。下請け的な考え方は克服しなければならないのです。

グループを取り入れている教師が、ふと語ったことばに次のようなものがあります。「授業が始まっていきなり『考えたこと、聴かせて』と言っても、言いにくいだろうから、まずはペア（グループ）で聴き合いっこをさせてと思ったんです」

「話し合いをしていたら、発言する子どもが決まった子になってきて、グループにすればだれもが語ってくれるだろうから、そこから何か出てくるだろうと思って…」

「ここで子どもが出してきたことはとっても重要なことだと思いました。だから、みんなにそのことを考えさせたくてグループにしました」

最初の教師の入れ方は、かなりの教室で行われています。この入れ方の本来の意味は学びの共有化です。それぞれの考えを出し合い聴き合って、それを共有のものとするためのグループです。それは意味のあることです。しかし、この教師が言っているように、その後の一斉学習でなるべく多くの子どもに発言させるための、いわゆる慣らしとして実施してしまう傾向が強いのです。完全なる下請け的発想です。

二人目の教師の入れ方は、あまりよいことではありません。一斉学習が行き詰ってき

て子どもの発言も少なくなってきたからグループにするというのですから、苦し紛れのグループと言えなくもありません。もしそうだったら、そこには子どもにとってグループになる必然性はありません。もちろん、子どもが必要としないグループだったとしても、やってみた結果、とてもよい状況が生まれたということもありますから、こういう入れ方のすべてがよくないとは言えませんが、子どもの発言がないからグループにしてみようという考え方は、あまりにもグループの学びを軽く見えています。一斉ではなくグループならきっと素敵なかかわりと学びが生まれるのではというのならわかりますが。

それに対して、三人目の教師の入れ方は、子どもにとっても意味のあるものだと思います。全員の学びの場に出されてきた考えや疑問に子どもたちの目が輝いたそのときに入れるグループだからです。それは多くの子どもが語りたこと、聴きたいことが生まれているときです。そのタイミングでグループが入るのですから、その聴き合いが濃密なものになる可能性が高いのです。

わたしは、拙著『学びの素顔』（世織書房）に、この三つめのグループの事例を書いています。この本には、子どもと教師の学びの物語を5編収めています。その最後の物語「おばあちゃん先生の『わらぐつの中の神様』の授業」に、そのグループの場面を描いたのです。

それは、佑介という子どもが「おばあちゃんが大切にしまっていたもの、どうして雪下駄なんですか？」というクラスのみんなへの投げかけたところから始まります。最初は、「それはおみつさんは雪下駄がほしかったんだから、それを買ってもらってうれしかったから」とか「買ってくれたおじいちゃんの気持ちを大切にされたかったから」とかいう反応が他の子どもから出ます。ところが、それを聴いている佑介は相変わらず小首をかしげているのです。それで先生が「箱に入っていたのが雪下駄だどうして不思議なの？」と佑介に尋ねます。すると、彼は次のように答えたのです。

「みんなの言うことはわかるんだけど……。だけど、おみつさんと大工さんが結婚できたのは、わらぐつがあったからだと思うんです。だったら、雪下駄よりもわらぐつが大事だから、わらぐつをとっておけばよいのに、と思うから」

「ああっ！」

佑介の話が終わるか終わらないうちに、子どもたちから、「そういうことだったのか」という感嘆の声が漏れたのです。その瞬間、授業者の教師がグループの指示を出したのです。「その佑介くんの疑問、グループで考えて」と。

その後、子どもたちがどのような学び合いを行ったのか、それは、この物語を読んでもいただくこととして、互いの読みを聴き合って読みを深める場において、ここに描いているような瞬間は限りなく大切にしたいものです。子どもたちの中に、揺れるような心の動きが起こった、そして、そこから、とてつもなく素敵なことが生まれそうな気がする、そしてその素敵なことは子どもたちみんなの協同的な学びからしか生まれえない、そう直感したから、この先生の口から「グループ」ということばが出てきたのです。子どもしたこと、テキストのこと、そしてそれぞれのつながりをじっくりみているからこそできる判断です。それは、教師の嗅覚だと言ってよいかもしれません。

授業の後半に入れるグループでもっとも望ましいのは学びをジャンプさせるグループだと言われますが、文学の授業においてそれは、このようなものではないでしょうか。その際、はっきり自覚しておきたいことがあります。それは、ジャンプする学びは、一人ずつでは難しいということです。学ぶ醍醐味を味わうことになる「ジャンプする学び」は、グループで行う協同的な学びによって可能になるのです。

4. グループの学びでこそ生まれる学び合い

ジャンプする学びを目指して入れるグループは、何も授業の後半に限るものではありません。授業の前半に入れるグループでも、驚くほどの気づきと探求で学びをジャンプさせていくことがあります。そこには、高水準の課題と学びを生み出す具体的な活動があります。子どもたちは、ジャンプしなければならないほどのやや難しい、けれども魅力的な課題に出会い、その課題探求のための活動的な方法が用意されたとき、わたしたち教師がびっくりするほどの協同的な学びを実現します。

にもかかわらず、日本の教師はいつまでも「一斉」重視から抜け出すことができません。日本の学校が明治以来の伝統的な「一斉指導型授業」にどっぷり漬かってきたのですからそうなるのはやむを得ないことなのかもしれません。教師から、大勢の子どもに一斉・一方向に教える授業を克服し、少人数で学ぶ「班学習」を取り入れてきた進歩的な教師たちでさえ、前述したように、やはり基本は学級全体という考え方からは抜け出せないでいたのですから。

わたしは、この日本の授業の現状を考えると、欧米の教室のようなグループ主体のプロジェクト学習にいきなり変えることは難しいのかなと思っています。それよりも、まずは「一斉」一辺倒から脱却してグループの学びを入れるようにし、そのグループで生まれる学びの素晴らしさに気づくことから始めなければならないと考えています。その気づきなしにグループの学びの重要さは理解できないからです。

こうして毎日、毎日、様々な教科でグループの学びを行えば、そのうちに、グループの学びそのものの値打ちがみえるようになるでしょう。そのとき、グループの学びは、たとえ一斉学習につなぐグループになる場合でも、それは一斉学習の下請けとは全く異なる深まりをもたらすに違いありません。

わたしは、今、佐藤学先生が『学校の挑戦』（小学館）の第一章「協同する学び—教室の風景」に書かれたことを何度も読んでいます。それは、まさに、一斉学習の下請けではない、グループによる協同的な学びの実像だからです。中学一年の英語の授業における高志と幸子の出来事、中学二年の数学の授業における雅彦と和子の学びの事実は、何度読んでも鮮烈にわたしの心に飛び込んできます。そして、子どもと子どもが互恵的に学び合うとはこういうことだとしみじみ思われます。

いったいわたしたち日本の教師のどれだけが、こうした子どもの学びを生み出しているのでしょうか。グループを取り入れている教師でさえ、こんな子どもの学びに出合っていないのではないのか、いえ、生まれていても気が付いていないのではないかと思えます。

くどくどと長く述べてきました。わたしが言いたいのは、とにかく、純粋な気持ちでグループの学びを授業に入れてみようということなのです。そして、そこで生まれる子どもつながりとそのつながりから生まれる学びの事実を目を凝らし、耳を澄ましてとらえてみようということなのです。一斉学習の下請けではない、互恵的な協同的な学びは、そうした挑戦の中から生まれてくるでしょう。そして、それが、すべての子どもの学びを実現するもっとも意味ある、もっとも近道の学び方になることでしょう。