

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2011年11月12日
文責：JUN

学び合うつながりを生み出すために

1. 転換の難しさ

誠実に聴けるようになってきたのに、話すことへの抵抗感も薄くなってきたのに、子どもたちはがんばっているのに、どうして学び合っているという実感が湧いてこないのだろうか？ 互いの考え擦り合わせ、ともに考えるうれしさ・たのしさが高まってこないのだろうか？

こういう書き出しによる「なぜ、学び合うつながりが生まれないの？」という文章を書いたのは一年前でした。訪問した学校で、学ぶ会の例会で、学び合う授業をと願いながら、立ちはだかる壁の前で悩む教師たちに出会い、少しでもその道を拓ききっかけを示せたらと思つての文章でした。

あれから一年、わたしは、ずっと、「学び合う学び」に熱い思いで取り組む教師たちに出会い続けています。それは、「学び合う学び」が子どもたちの学びにとって欠くべからざるものだと信じ、その必要感と魅力のとりこになる教師が次々と現れていることを示しています。けれども、その実現はたやすいことではありません。憧れを抱きながらも、やはり壁の前で戸惑い悩む教師は多いのです。

学びは学級で一つ生まれるのではなく、子ども一人ひとりに生まれます。そこには微妙な差異があり、その差異があるからこそ学び合いが面白いのです。しかし、その差異のある何人もの子どもそれぞれに応じながら、そのかわりの中からそれぞれの学びを生み出すという行為は、なんとも複雑です。そこには、多様で温かくやわらかい心配りと、そこで生まれる事実に対する洞察力と、学びの先を見据える想像力がなくてはなりません。そして、それらの背景には、テキストや課題が「みえる」、子どもの事実が「みえる」という、専門性と職人性が欠かせないのです。それがどれほど難しいことかは考えてみればわかります。「学び合う学び」は一朝一夕に生み出せるものではないのです。そう考えると、壁にぶつかって悩む教師が続出するのは当然なのでしょう。

しかし、その悩める教師たちの教室で、子どもたちの学ぶ意欲が減退し、学びそのものが停滞しているかということはありません。「学び合う学び」を志して取り組み

始めた教室では、教師によって生み出された授業の変化を子どもたちはおおむね歓迎しています。自分たちの考えを受け取ってもらえない授業、よくわからないままやり方だけを覚えることになりかねない授業と比べれば、どんなにか心地いいのです。それは子どもたちにとって大変な変化なのです。教室の雰囲気落ち着き感が出て、学ぶことに対する誠実さが生まれたのは当然のことです。

それでも、教師たちは悩むのです。「学び合う学び」はただ落ち着いて学べればよいというだけのものではないと思うからです。それぞれの考えの擦り合わせから生まれる学びの面白さはこんなものじゃない、すべての子どもが学ぶ意欲にあふれる教室はこんなものじゃない、そう思うからです。

そして、教師たちは、そういう「学び合う学び」の実現の鍵は、子どもと子どもの「つながり」なのだという確信をつかんだのです。ところが、それぞれの考えを尊重し、それによってテキストや課題の中身に肉薄しようとする「つながり感」は、容易に実現できるものではありませんでした。これまでずっと教師から一方向に教えられてきた子どもにとって、それは未知の感覚・未知の行動様式なのであり、それがどれほど魅力あるものなのかわかっていなかったからです。

こうして、子どもたちの間にどのようにして「つながり感」をはぐくむか、授業のなかでどのようにして「つながり」を生み出すかということが、教師たちのはっきりとした目標になったのです。

2. 教師の対応を変えなければ

学び合う「つながり感」は、子どもをどう鍛えればよいかという発想では生まれません。もちろん、つながって学び合う「学び方」を指導することはあるでしょう。しかし、「つながり」は、なんらかのやり方を指導すれば生まれるといえるほど簡単なものではないのです。「つながり」は、「やり方」というカタチではなく、そこで交わされる「ことば」などに内在する「学びの中身」によって、子どもの心に実感と喜びを伴って発生するものだからです。

だとすると、問題は「学びの中身」にどれだけ心を砕くかということになります。それを真っ先にしなければならぬのは、子どもではなく教師だということは何れも考えてもわかるでしょう。

このような考え方の下、一年前にわたしが提示した、大事にしなければならぬ「教師の対応のあり方」は、次の4点でした。

- ・ 多弁を慎む
- ・ 発言優先主義から抜け出す
- ・ 聴いて生まれるものの素晴らしさを教師が真っ先に実感する
- ・ 教えることに偏った教師の授業観を転換する

この4点に存在するのは、こと細かに子どもに問いかけ、より深く理解させるための詳しい説明をしていくという授業像から脱却することでした。それは、子どもの内から生まれる考えや発想、そして、わからなさや疑問までもが、素晴らしいものとして聴ける・受け取れる教師になることを示しています。つまり、ここには、「発信」に偏る教師の対応を、「受信」を大切にする対応に転換しなければというメッセージがあったのです。

一年たって、そのわたしのメッセージはかなり伝わっているという実感はあります。それはわたしにとってうれしいことです。けれども、そのことへの納得感はあるのだけれど、もう一つ子どもの姿として実現できていないという声も耳にします。そこで、そういう声に応える形で、わたしが目にした事実を踏まえながら、もう少し具体的な対応策を述べてみようと思います。

3. 子どもの考えから学びを開始する

学びは、当然ことながら、教師が示す課題によって扉が開かれます。ということは、その課題に、十分すぎるほどの教材研究の結果と、限りない子どもへの思いと、その課題を受ける子どもの「今」への深い洞察と配慮がこめられていなければなりません。ここでは、あえてそのことには触れません。

課題を提示したら、まずは、その課題に子ども一人ひとりが向き合う時間をとらなければなりません。もちろん、それが個別で考えるものであっても、グループで考え合うものであってもよく、そのどちらにするかは、課題の内容によって子どもの実態によって判断すべきでしょう。どちらにしても、課題に子どもが向き合えることが大前提です。

その間、教師はどうしていればよいのでしょうか。少なくとも、あれこれと子どもに語りかけたり、グループの話に割り込んだりすることは避けるべきです。指導しなければとか、よい方向に誘わなければと考え過ぎると、つい口を出してしまいがちですが、それでは、子どもは自ら課題に向き合えません。もちろん、どうしてよいかわからないでいる子どもや、成立していないグループに対するフォローや対応は当然ですが、そういうことにならないような普段からの子どもへのかかわりや提示する課題への熟考を心がけたいものです。

では、子どもたちがそれぞれに課題に向き合っているあいだ、教師は、どんなことを心がけていけばよいのでしょうか。学級全体、子ども一人ひとりをいつもとらえるように目を配るのは当然のことですが、わたしは、そこでどんな子どもの気づきやわからなさ・疑問が生まれているか、それを察知しようとする意識を欠かしてはならないと思っています。これから始まる40分を越える学びは、ここで生まれる子どもの気づきやわからなさ・疑問がベースになるからです。その子どもの考えの擦り合わせから学び合いが生まれ、そのことによって一人ひとりの学びが豊かになるからです。

「学び合う学び」を目指す教室では、一人学びの時間をとったり、グループで語り合う

時間を設けたりすることは当たり前のようになっています。けれども、そのあいだ、子どもの内に生まれるものにどれだけ心を砕いているかと考えると、十分とは言えないように思います。

わたしは、常に、全体に気を配りながら、うるさくない程度にゆったりと子どもの机の間を巡り、子どもが何か書いていたらそれをそっとのぞき、グループで語り合っていたらそのことばに耳を澄ましたいと思います。そして、自らが課した課題がどのように子どもの内で消化されているか、そこでどんな考えが生まれているかを察知したいと思います。そのとき大切なのは、自分が教えたいことに合うものだけを探す目線にならないことです。

とはいえ、あれもこれも「面白いな」だけでは学びは生まれません。教師が心がけなければいけないのは、子ども一人ひとりの考えにどんな「つながり」があるのか、子どもの考えは課題やテキストとどういう「つながり」があるのかということです。この「つながり」を見る目線が教師にあるかどうか、そこが「学び合う学び」実現のキーなのです。そして、その目線は、教えようとする教師にではなく、子どもとともにその課題について学ぼうとする教師に存在するというのを、わたしたちは肝に銘じておく必要があります。

もちろんのことですが、この教師の心構えは、一人学びやグループの学びのときだけのことではありません。教師のコーディネートの下、学級全員で考えを出して聴き合い学び合うときでも、この「子どもの内に生まれているものを察知する」「つながりをとらえる」という意識は持ち続けなければなりません。

4. つながりを生む教師の対応

ここまでのことは、すでに多くの教師たちによって実践されています。「学び合う学び」を目指す授業では、子どもの気づきや疑問が主役にならなければいけないということが浸透してきているからです。ところが、そこまでの認識の下に行われる授業においても、子どもの「つながり」が十分にならないという現象が起きているのです。それはなぜでしょうか。

原因として考えられるのは、教師も子どもも、他者の考えとつなぐことによって思いもしない魅力的な世界に到達したという経験が薄いということがあげられます。経験が薄いわけですから、「つなぐ」とはどういうことなのか、それは他者の考えをどのように聴くことなのかは本当にはわかっていないのです。

よく行われているのは、「〇〇さんの考えとよく似ていて」とか、「△△さんの意見につけ足します」などということばを使わせるという方法です。こういうことばをつけるとなれば、他者の話を聴かなければいけないし、関連づけなければいけませんから、当然「つながり」らしきものは出できます。しかし、それが本当に意味でつながっているというケースはそれほど多くはありません。「つなぐ」ためには、その子どもが言っている意味がわ

かり、それがさまざまな考えや自分自身の考えとどう関連しているかが見え、テキストや課題との関係性につかめなければいけません。それはそれほど簡単なことではないのです。ですから、いくらこのようなことばを使わせても、カタチだけの「つながり」になる危険性があるのです。

では、どうすればよいのでしょうか。「つながり」による魅力的な世界が実現するまで待っていたのではいつのことになるかわかりません。「つながり」を求める気持ちがあり、「つながる学び合い」に憧れている教師たちが、とりあえず、やってみる方策はないのでしょうか。それを実践する中で、つながり感が味わえる手立てはないのでしょうか。

わたしはいくつもの教室を訪れ、そのことをずっと考えています。そして、今、提示できる三つの方策を述べてみようと思います。とは言っても、三つとも何も特別なことはありません。だれでもできることです。ただ、お願いしたいのは、このなんでもないことを徹底して続けてもらいたいということです。

① 他の子どもへの「どう思う？」という振りを

一人の子どもがなんらかの考えを述べたとします。それに対する教師のもっともよくない対応は、次の子どもを指名するまでに、結構な量のことばを挟むことです。こうして教師はいちいち言葉を発し続けます。それが原因で、子どもと子どものつながりが切れてしまっているのです。

それを避けるために、どうすればよいのでしょうか。簡単なことです。しゃべりたい気持ちを飲み込んで、他の子どもたちに向かって「今の〇〇くんの考えを聴いて、どう思う？」と問いかけるのです。それは、今、耳にした考えへのつなぎを他の子どもに求めることになります。

最初のうちは、子どもたちはその教師の振りに反応しないかもしれません。教師は、取り組み始めた当初はそういうものだと考えて諦めないことです。「もう一度聴こうか。・・・〇〇くん、さっき言ったこともう一度聴かせて」と聴き直して他の子どもの反応を待つというのも一つの方法です。少しでも表情が動いた子どもの話を引き出すのもいいでしょう。とにかく、子どもの発言に対して、教師がいちいちしゃべっているうちはつながりが生まれないので、なんらかの反応が子どもから出るように仕向けていくしかないのです。それを辛抱強く実践するのです。

ただし、そのとき、教師が、ただ機械的に形式的に対応しているだけだと、このやり方の意味は薄くなります。教師は、こうして語られる子どものことばを、その子の言いたいことを受け止めるように温かく聴くことです。言ってよかったと思わせる対応をすることです。

そうすると、「こんなことも考えたのか」「こんなふうにつないでくれたのか」といううれしさや発見が生まれてきます。それは、教師の表情にも表れるし、そういう聴き方

から学びにつながる方向づけが可能になります。そこまでできるようになったとき、子どもたちは、他者の考えにつないで学び合うことの面白さもよさも感じるようになります。すべては、「どう思う？」という振りから始まるのです。

ただ、子どものどんな考えでも「どう思う？」とつながりを求めていってよいかというとうそうではありません。それを避けなければいけない場合もあります。

「くじらぐも」という物語を読む授業で、一人の子どもから「みんなを空へふきとばすって、どうやってふきとばすんですか」という疑問が出ました。物語の読みにおいて「なぜ」「どうして」という読み方はなるべく避けたほうがよいということはこれまでに何度も述べてきたことですが、どうしてもそこに陥る子どもは出てきます。おまけに「くじらぐも」はファンタジーです。ファンタジーにおいて、あれもこれも「なぜ」「どうして」と考えたら興ざめになります。この疑問もその危険性のあるものでした。

子どもたちはよく集中して学べていました。物語を楽しんでいる雰囲気もありました。授業をしている教師は、実にゆったりと温かく子どもに接していて、ああ、こういう教師の下だからこんなに誠実な子どもたちになるのだと思いました。それだけに、こういう疑問をそのまま取り上げないようにと、つい祈ってしまいました。

こういうとき、「どう思う？」とやってしまったらファンタジーを味わえない読み方を助長してしまうことになりかねません。とは言っても、子どもの気づきを無視することもできません。では、どうすればよいのでしょうか。わたしなら、涼しい顔をして、「そうだなあ。どんなふうにも雲のくじらまで飛んでいったのかなあ？ そのところを読んでみて、想像してみよう」と誘おうと考えました。とっさの判断です。つまり、「空へふきとばす」ことに注目した子どもの気づきを生かしたうえで微妙な方向修正をするのです。「どう思う？」というつながりはその方向修正の後だと考えたのです。

「どうやって」や「なぜ」という考え方と「どんなふうにも」という想像の仕方とは、それほど違いがないように思われるかもしれませんが、そこには大変な違いがあります。「どうやって」や「なぜ」は、空へ飛んでいった仕組みやわけを考えることになるのに対して、「どんなふうにも」は、それが非現実的であったとしても、飛んでいく様子を想像することになるからです。ファンタジーでは、そのように現実にはあり得ないことであってもまるで目の前で起こっているかのように想像して、不思議だなあ、面白いなあと楽しむ読み方をしたいものです。

と、このように、子どもの発言のままということではなく、子どもの気づきを尊重しながらもうまく方向づけることも必要ですが、そういう場合も含めて、子どもの考えが出たら、その考えに他の子どもがにつながるように仕向けていく必要があります。それには、教師がいちいち話すことは避けたほうがよいのです。もちろん、話さなければいけない場合もあります。しかし、「つながり」を生み出すには、他の子どもの反応を求めるとのほうがかえって大切だということだけはだれが考えてもわかります。

「どう思う？」という他の子どもへの振りはその一つの方策なのです。

② 「どう考えたのだろう」という寄り添いを

授業をするということは何人もの子どもの学びに対応するということです。子どもの考えは一様ではありません。そういういろいろな考えをつき合わせ、擦り合わせるところから学びが深まるのですが、その多様な考えの中に、思いがけない考え、明らかに間違いだと思える考えも含まれています。

そこで、皆さんにお尋ねするのですが、皆さんは、それらの考えが出てきたらそのときどう対応していますか。教師が求めている考え、正解だと思われる考えと同じように、いえそれ以上の心配りをしていますか。すべての子どもの学びを保証しようとするとき、思いがけない考えを無視したり、間違った考えを放置したりしてよいとは思えません。当然のことですが、それらの考えになんらかの対応をとる必要があります。しかし、実際には、その対応が十分になっていないケースがかなりあるのです。それは、早く、正確に「わかるようにしたい」と思う教師の性がそうさせるのでしょうか。

わたしは、こういう考えが出たときこそが「学び合う学び」を生み出せる絶好の機会だと考えています。思いがけない考えには、かなりの確率で、教師とは異なる視点からの魅力的な発想や考え方が隠れています。間違いには、子どもがわかるようになっていくための大事なポイントが潜んでいます。しかし、その魅力的な発想も間違いのポイントも、多くの場合、瞬時に理解することが困難なのです。「みえない」と言ったほうがよいかも知れません。だから、よくないと知りつつ、つい、そういう考えをそのままにしてしまうのです。そういうことをなくす方策はないのでしょうか。

一般に、間違いが出ると、教師は早く正しい考えに導かなくてはと考えます。教師がそうなら子どももそう考えますから、「違います」とか言って、すぐ正解を発言しようとする。このような教室の体質を変えなければなりません。

それには、思いがけない考えに対しても、明らかに間違っている考えに対しても、「〇〇くんの言うように考えてみようか」とか「〇〇さんは、どう考えてこのようにしたのだろう」というように、他の子どもたちに振り向けてみるのです。つまり、他の子どもにそれぞれの考えを出させることよりも、みんなで思いがけない考えや間違っている考えに寄り添ってみるのです。

相手の考えや間違いを理解するには、相手と同じ考え方をするしかありません。それは、学校教育だけのことではなくどんな場合でもそうでしょう。自分の考え方に固執してそればかり主張していて、相手の真意が感じられるはずがありません。

ただ、ここで断っておかなければならないことがあります。

思いがけない考えや間違いに「寄り添う」ということは、他者と学び合うときの大原則ですが、見通しのない寄り添いが混乱を引き起こすということもあるということです。そこで、大切になるのが教師の役割です。

思いがけない考えや思いもしなかった間違いが出たそのときは、教師であってもその子の考え方がみえないことがあります。そんな時、この大原則にのっとって、「どう考えたのだろう」と寄り添ったとします。素直な子どもたちは、一生懸命その考えのありかたを探ろうとします。その行為は、こんがらがった糸をほぐすようなものです。そこから「学び」が姿を現すのですが、少なくとも、教師は、子どもよりも一歩も二歩も先が読めていなければなりません。

その考えが出たそのときは何のことやらわからなかったとしても、すばやく頭を回転させ、その考え方はどういうものなのか、そして、そこにはどういう学びの先行きがあるのかを察知しなければなりません。その教師の「読み」があって、混乱が混乱のまま終わるのではなく、子どもたちが心躍らせる学びを登場させることができるのです。もちろん、間違いもそのままになることがないばかりか、間違いのわけを探ることで、学びを確かにする気づきを生み出すこともできるでしょう。

そういう教師の役割を果たすために、わたしたち教師は研鑽を積まなければならないのですが、それと並行して、シンプルに、どの子の考えにも「寄り添う」ための「どう考えたのだろう」という対応をしていってよいのではないのでしょうか。

③ 「聴いて考えたこと、学んだこと」の記述を

それぞれの子どもが、今、耳にした考えを、自分はどう思うのかと自分に問うことは、つながりの第一歩です。また、それが自分にはない考えであったとき、その考えがどのように考えて生まれたものなのかと寄り添って思考を巡らせることも、つながりをはぐくむ大事な一歩です。そう考えて、ぜひ、この二つのことを持続的に実践してもらいたいものです。

そこで、それらのことが実践されたとして、その効果を確かにするために、さらにもう一つの手立てをとってもらいたいと思います。それは、そのような授業を終えた後、その事実を記述させるということです。とは言っても、それは、自由に書かせる単なる感想の記述ではありません。そこには、「つながり」を思い起こすという明確なねらいがあります。

わたしは、自分に教室があった頃、これと思う授業の前に、次のように語って書かせるようにしていました。

「この時間で、みんなは、友だちのいろいろな考えを聴いてたくさんのことを考えることになると思います。それで、自分は、だれのどんな考えを聴いてどう考えたのか、どんな発見をしたのか、自分の考えがどう変わったのか、そういったことを、それはだれの言ったことでそう思ったのかという実名をあげて書きましょう。もちろん、そのときの自分の気持ちも書いていいよ。」

こうして記述した文章に次のようなものがあります。教科は国語、題材は、坪田譲治作「コマ」です。

「国語があった。それは、友だちどうして問題を話し合ってるのだった。ぼくは初めから少し考えてあった。授業が始まった。ぼくは、運よく梶田君といっしょになった。梶田君はものすごく国語がええで、いっしょになれるといいなと思っていたのでうれしかった。ぼくと梶田君はとなりどうしになり、さっそく話し合った。ぼくは、梶田君のを聞きながら、文にペンでしるしをつけた。そして、梶田くんの考えに賛成したり違う考えを言ったりした。話し合っているうちにチャイムがなった。ぼくは、もっとやりたかったけど、仕方なく終わった。ぼくは、そのとき考えられたことをノートに書いた。そしたら、一人の考えより深く考えられていたことがわかって、よかったと思った。」

「わたしは、正太はさびしい子だと思っていた。だから、コマと遊ぶのだと思っていた。でも、きょうでやっとわかった。正太がコマと遊ぶのは、自分から友だちをつくらうとせけんかをするからだ。わたしは、亜由美さんがその考えを言った時、「あっ、そうか。」と思った。そして、もう一度本の文をよく見ていたら、自分の考えも出てきた。／また、「正太にとってコマは何だったのか」という質問に、わたしは友だちだとばかり思っていた。だから、由佳さんが言った「自分の性格に似ているから、自分のように思っている」なんていうことはわかっていなかった。／でも、吉野くんは「一心同体」と言って、大木くんは「二人で一人」と言っていたけど、わたしは、そういうのではないなと思っていた。わたしは、由佳さんが言った「自分と似ているから」というのがとってもいいと思った。／きょうはあまり自分の意見は言えなかったけど、大事なことがわかったのでよかったと思った。」

この二つの文章のように、子どもたちは、だれとつながり合ってどう学んだのかを記述しました。最初の子どもはペアの学びのときのことを書いています。後の子どもは、全体の学びのときのことを記述しています。ともに、友だちの実名（仮名）をあげています。後の子どもは、それだけでなく、自分の考えがどう変わったかを明らかにしています。

わたしは、このように記述することで、「つながる」ということ、「学び合う」ということを自覚できると思っていました。そして、こういう作業を繰り返せば繰り返すほど、「つながり」と「学び合い」に対する自覚が深まると思っていました。もちろん、それに耐えうる授業を実現してこそそのことなので、そのプレッシャーはいつもありましたが。

何もしないで「つながり感」は生まれません。もしつながって学んだ経験が乏しい子どもだったらなおさらです。「つながり感」は、つながったという実感によってもたらされます。そこに面白さ、充実感があれば、その実感は深いものになります。そのため、だれでもできる方策を三つあげてみました。どうでしょうか。やってみませんか。

5 さいごに

本稿の冒頭、学びとは一人ひとりに生まれるものだと言いました。どれだけ一斉に学習していても、そこで生まれる学びは、一人ひとりに濃淡があり、時には、まったく異なるものになる可能性があります。

教師は、そういう子ども一人ひとりの学びに責任を負っています。すべての子どもが安心して学び合える学級には、子ども一人ひとりにしっかり目を向ける教師が存在しています。子どもにどんなことがあっても、どの子どものことも心にかけてやうとする教師がいます。教師は、子ども一人ひとりにエネルギーを傾けることを惜しまない存在でなければならないのです。それは、教師の原点です。

本稿は、「つながり」をどう生み出すかを記したものです。けれども、もちろん言わずもがなですが、どんな対策も、どんな工夫も、どんな取り組みも、一人ひとりの子どもの心に届く対応のできない教師の下では功を奏しません。その当たり前のようなことが、実は、なかなかできないのです。それほど一人ひとりをみつめること、寄り添うこと、その子に合ったかかわりを実現することは難しいのです。けれども、ここでどうしても言っておきたいのは、どこまでの結果を残せるかはわからないけれど、少なくとも、教師である限り、一人ひとりの子どもにエネルギーを注ぎたいということです。そうして生まれた子どもへのかかわりと視線が、子どもの学びへの誠実さを生み出すのですから。