

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2011年8月27日

文責：JUN

学び合う心地よさを生み出す教師の対応

1. 心地よさを生み出すのは教師

学び合う教室特有の心地よさは、当然のことながら教師によってもたらされます。

学び合うのは子どもです。教師に教えられるというより、子どもたちの中に生まれた考えや疑問が、子どもたちの中で交流され、つながり合い、響き合って、それぞれの子どもの中に学びが生まれるのが「学び合い」です。ですから、その心地よさは子どもによって生み出されるものだと考えたくありませんが、実は、その根幹のところで教師の存在が大きくかかわっているのです。

学び合う教室は、一人ひとりがその教室にいることに安心を感じられることによって芽吹きます。その安心感は、どんな考えも、間違いも、わからなさも、それぞれの子どもの固有の特性も、互いに受け止め合えることによって実感できます。しかし、そうなることがいかに難しいかは、教師ならだれもが知っていることです。その難しさを乗り越える鍵はやっぱり教師にあるのです。

とは言っても、その教師の子どもへの対応をことばで説明するのは難しいことです。いえ、ことばでは説明できないと言ったほうがよいでしょう。ですから、セミナーなどにおいて、「どのようにしてこういう教室にしたのですか？」と問われた教師のほとんどが困惑の表情を見せます。人と人のかかわりの機微はなんとも説明できないからです。

けれども、それを承知のうえで、先月開いた「授業づくり・学校づくりセミナー」において、「学び合う教室が生まれるとき」と銘打った2時間45分もの報告とディスカッションの場を設けたのです。だれが見ても、実にやわらかく学び合う子どものすがたに感銘を受ける二つの授業を映像でみてもらえれば、詳しく説明しなくてもそれだけで伝わるものは伝わると思ったからです。

二つの授業映像は、わたしの予想通り、参加者の心を打ちました。聴き合う子どもの表情から、ことばから、仲間に向けられる視線やつながり合うことばの連鎖とリアクションから、二つの教室に流れる空気のさわやかさとやわらか

さを感じたからです。そこで生まれる学びに魅力を感じたからです。そして、それは、そういう教室を生み出した二人の授業者への憧れになっていったように思います。

本号では、その二つの授業のうち六年生の算数の授業の教室を取り上げ、「学び合う教室が生まれるとき」について、わたしなりのとらえを綴ってみたいと思います。そして、もう一つの三年生の国語の授業については、改めて別の機会に詳述することを予告しておきます。

2 学び合う教室が生まれるとき

(1) 「あーん」が届く教室

「ここに長方形があります。縦は 10 cm、横は 15 cm、・・・で、この長方形を直線、一本引いて、面積を分けたいと思います。」

「あーん。」

「今、『あーん』って言った人、(どういうことか) 言って。」

「なんであーんと言ったかというと、半分に分けるから、斜めとか横とかそういう感じで分けていけばいい(と思ったので)。」

授業が始まってすぐの授業者Kさんと子どもの会話です。Kさんはこの時間の課題を提示しようとしています。それを終わりまでできないうちに一人の子どもが「あーん」とつぶやいたのです。それをKさんは聴き逃しませんでした。そして、その子どもに尋ねます。「あーん」とはどういうことなのかと。

学びは教室にいるすべての子どもに一律に生まれるものではありません。一人の教師が子どもに対して発する問いは一つですが、それをどう受け取るかは、子どもによってさまざまなのです。ずっと了解する子どももいれば、内容を間違えて受け取ってしまう子どももいるし、そもそも教師の問いがわからない子どももいるのです。教師はそういう子どもの受け止めに敏感でなければいけません。それを知ることは大変難しいことです。それをいちいち子どもに尋ねる時間的余裕はないからです。こうして、わたしたち教師は、子どものわからなさも、意味ある発見や疑問も、そのかなりのものを知ることもないまま授業を進行してしまうことになるのです。

ところが、この教室では、子どものうちに生まれたものを子どもが発信してくれているのです。その一つが「あーん」なのです。

どうやら「あーん」には、わからないときに発するものもあれば、「ああ、こういうことなのか」と何かがわかったときに発するものもあるようです。ここでは、後者の「あーん」だったようです。そこで驚くのは、これをきいたKさんが、この子どもの気づきで授業を進めたことです。

実は、Kさんは、面積を半分にするためにどう線を引くかではなく、3 : 2に面積を分けるためにどこにどう線を引けばよいかという課題を出すつもりだったのです。ところが、「あーん」の子どもは「半分に分ける」と早とちりをしたのです。普通なら「そうではないよ。よくきいてね」と、改めて課題を説明するでしょう。ところが、Kさんは、「半分に分ける」を受け入れ全員の子どもに考えさせることにしたのです。

Kさんは、こうしていつも、子どもの思いを受け入れてきたのでしょう。だから、授業の始めから浮かんできた思いを口にすることができるのです。それがただ「それはどういうこと？」と問うだけだったら、こうも率直な「あーん」は出せないでしょう。

しかし、わたしが驚いたのは、この子どもの考えを受け入れたのは、その時点での子どもの考えを大切にすることだけではなく、後に感じたからです。半分にするという事は1 : 1に分けるということですが、それを布石にすることによって3 : 2の理解が進むという見通しがあったのです。そういう判断を瞬間的にできるKさんだからこそ、子どもたちは安心して「あーん」と教師に委ねることができるのです。

「あーん」だけでなく子どものつぶやきは「ああ」もあるし「うん」もあります。その一つひとつをKさんはごく当たり前のよう受け取っています。次のように。

子ども「ああ、そうしたら（直線の引き方は）いっぱいある。まだまだある。」
教師「今、『ああ』と言った人、どうですか？」

子ども「15 cmを使って、答えが出たところから縦に線を引けば3 : 2になるんじゃないかなあ。」

子ども「うん。」

教師「『うん』と言った人、言って。」

子どものこうした反応にはことばにならないものもあります。何かがひらめいてぱっと表情が輝くのも、釈然としない考え込んだ表情になるのも、何かに気づいて手が動きだしたり、すぐノートに書こうとしてみたりといった、表情や身振りで反応することがあります。そういう反応の出るとき、子どもたちはよく聴き、よく考えています。しかし、その一つひとつをわたしたち教師が見てとるということは至難のことなのですが、Kさんにはそれが見えているのです。だから、挙手していない子どもにそっと尋ねる次のような対応が生まれているのです。

教師「半分にするというのは、どういうのがある？ かなちゃん（挙手していない子ども）」

かな「一番端から端まで斜めに引いたり、上から下に縦に引いたりする。」

教師「しゅうくん（この子どもも発言を求めたわけではない）」

しゅう「さっき、かなちゃんが言ったように、（黒板のところに出てきて）四角形の頂点から頂点を斜めに引くとか・・・」

教師「（黒板に）かいてみて」

しゅう「角から角までしゅーっと引くとか、15 cmのだいたい真ん中のところで縦に線を引くの。あと一個は、10 cmのだいたい真ん中の5 cmのところで横に引くとか・・・この三つが半分に分けるやり方。」

教師「まいちゃん（もちろん挙手していない子ども）、考えてることある？」

まい「たぶん3：2で合わせて5になるから、縦に切ったら15 cmを・・・」

学び合う教室は、子どものどんな思いも考えも、ちょっとした仕草も表情の変化も見逃さないよう務める教師によって可能になるのです。しかも、Kさんがそうであるように、それがごく自然に行われているのです。この自然体のやわらかさが、学び合う教室の必須条件なのです。

(2) 考えが響き合う教室

さとる「ぼくは、計算してまず全体の面積を求めて、150になって、 $150 \times 3/5$ にしたんだけど、そしたら90になったけど・・・。」

もとき「ぼくは、15 cmでやった（面積を求めないで15 cmという辺の長さだけで考えたということ）。」

さとる「そんで、そっからが、答えは何cmのところを引けばいいのか（3：2に分ける直線はどこに引くと言っていいのか）、どういう風に出せばいいかなあ。」

けんじ「ぼくは、もときくんが言ったみたいに15 cmでやって、 $15 \times 3/5$ 。」

さとる「そっかあ！」

さとる「15 cmを使って、答えが出たところから縦に線を引けば3：2になるんじゃないかなあ。」

はると「ぼくは、わかっていなかったんだけど、今のを聞いて、 $15 \times 3/5$ をして9になるから、 $15 - 9$ で6になって・・・。」

ようすけ「 $15 - 9$ はどこから出てきたの？」

はると「 $15 - 9$ は・・・3：2になるんだから、 $3/5$ の3は、3：2の3だから、今度は2の方を求めるには、縦線の15から3の分の9を引けば、3：2の2の方が出るんじゃないの。」

教師 「隣の人と話して。」

子ども (ペアで話し合う)

みなみ「さっき言った9というのは、3:2だったら3の方だから、3:2の2の方を求めるには、全体の15から9を引けば出る。」

よしゆき「6が、3:2の2になる。」

教師 「これ、今、長さでやってくれたね。じゃあ、こっちの面積で考えたら。」
こうた「面積はまずそこにかいてある図は、 $150 \times 3/5$ は全体の面積のうちの3:2の3の方だから、90というのは3:2の3の面積。長方形の面積の求め方は縦×横だから、縦に線を引く場合は縦の長さは変わらないから・・・。」

子ども「あっ、わかった。なるわ。」

ももか「X、使う。縦×横だから、縦に切るから縦の長さは関係ないから、 $10 \times X = 90$ になって・・・。」

まゆみ「あーん？」

教師 「あーんて言った人、どうぞ。」

まゆみ「なんで $10 \times X$ だけ？ $10 \times X$ の10ってどこから出てくるの？」

子ども (口々に説明する)

まゆみ「ああ、わかった。 $10 \times X = 90$ の90は、その $10 \times X$ の・・・Xというのは横ってわけで、横というのは、さっき長さでやったときに出た $10 \times X = 90$ という面積が出ること。」

教師 「(長さで2/3にする方法と面積で2/3にする方法とが) つながってきたね。」

これは、縦10 cm、横15 cmの長方形を縦に一本の線を引いて3:2に分ける方法として、まず面積を3:2にしてから考えようとしたさとるが、それではどこに直線を引くのかわからなくなるところから始まった学び合いです。

このさとるの疑問に子どもたちが何人もかかわっていきます。すると、さとると同じところがわからなかったはるともその疑問が解けて語り出し、そこから、今度は $15 - 9 = 6$ が理解できないようすげがからみます。ペアを経て、 $15 - 9$ にすれば3:2の2にあたる長さが出ることを了解していくのですが、ここで、Xの扱いが浮上し、そのことによって、面積が3:2になることと横の辺の長さが3:2になることがようやくはっきりとつながってきたのです。

もちろん、これらの発言の合間にKさんの短い言葉が入っていますが、基本的には子どもたちがそれぞれの考えや疑問を受けてつないでいっているのです。

学び合うということは、聴き合うということです。その際の「聴く」という行為は、他者の考えと自分の考えを擦り合わせ、課題についての考えを突き詰めていく「能動的な」行為です。それが、この教室の子どもたちに生まれている、しかも、それを子どもたちはごく普通にやってのけているのです。そこに、

Kさんの学級づくり、授業づくりの真髓があるといいでしょう。

(3) 「学び合う教室」の実像・・・参観者の証言

この授業は、研究会等で大勢の参観者に囲まれて行ったものではありません。参加者はたったの二人。参観したTさんのたつての要望でKさんが公開した普段の授業だったのです。

その参加者のTさんが、後日、Kさんに礼状代わりの感想を送っています。その文章を読んで、わたしは、ここに「学び合う教室」の実像がどういうものなのかという証言があると思いました。

読んでいただくのはその感想の全文ではありません。半分ほどです。わたしはここまでに記述したと重複するところは勝手ながら割愛しました。

● 約50分間、誰一人として学びから遠ざかる児童はいません。誰が算数得意としていて、誰が苦手なのか、まったくわかりませんでした。わからなくて当たり前、だけどみんな考えればわかっていくという共通の思いが根付いており、それが児童を支えているようでした。

● 4人グループにしたとき、私の目の前のグループは、「わからないことがある人から言ってよ」と切り出していました。そして、「わからない」が出たら、切り出した子が丁寧に説明していました。もう一つの班では、一人の説明で終わらず、他の子が別の言い方で説明していました。いずれも「わからない」と言った子は説明を聞いてわかったことをもう一度自分の言葉で説明していました。咀嚼です。

● 何か思いつくとつぶやきや反応（手の動き、顔など）がよく出ます。一人一人が自分や課題と対話しているのだと思います。それを先生は見逃しません。そして、途中でもいいから考えていることを言えます。逆に言えば、全部言えなくても誰かが付け足してくれるという安心感が漂っていました。そして、とにかくよく聴いています。しかも頭の中をぐるぐる動かしながら。聴きながら考えて、考えながら聴いています。そのプロセスが楽しくて仕方ないようでした。もちろんその背景には、先生の徹底的な追究がありました。 $1:1 \rightarrow 1/2:1/2 \rightarrow 2:2 \rightarrow 75:75$ 大人からみれば一緒じゃんと思うことも子どもは違えます。それら一つひとつをしっかりと解明してから進んでいきました。一人の暗闇もほかっておきません。みんながわかるまでみんな考えていました。楽しそうに。

● 「何となくわかる、知っている、でも明確には言葉で説明できない、それをはっきり説明できるようにする、それによって思考が深まる」それが学びだと考えます。それを全員がやっていました。先生はただ児童に任せるだけではありませんでした。ちょっとした言葉の違いも見逃しません。違っていることが出されたときその違いに目を向けさせていました。違いが出たところこそ議

論が始まり学びが深まると聞きますが、まさにその通りでした。

● 圧巻は、最後のまとめです。黒板には板書が残されていました。しかし、誰もそれを写そうとしていません。自分で、自分の言葉や図でまとめています。気付きでスタートし、対話で深め、一人でゴールするという姿を目の当たりにしました。

● K先生は、最初、何がわかっているかも口にできない子たちだったとおっしゃっていました。ここまで来るのにどういうことをされてきたかを少し垣間見ることができる授業でした。

ナマで見た学び合う子どものすがたはこんなにも心を打つものだったのです。そして、そんな子どもに育てた教師の存在が、強く強くTさんの心に迫ったのです。

通常、教師は「よい授業」をしたいと願います。しかし、その「よい授業」とは、子どもにとって「よい授業」ではなく、教師が上手く教える授業になりやすいのです。学ぶのは子どもです。ということは、「よい授業」とは、子どもの中に豊かな学びが生まれる授業でなければなりません。決して教師の教え方が上手い授業のことではないのです。

Kさんの学級の子どもたちが、参観者を感動させるほどの姿で学んでいたということは、この子どもたちを指導したKさんが、教師にとって「よい授業」を目指してきたのではないということを表しています。わたしたちが学ばなければいけないのはそこなのです。

とは言っても、それは決して、こういう手法で指導したからこのようになったと説明できるものではないでしょう。子どもの心を動かすのは、方法・やり方ではないからです。ことばだけの指導ではもちろんありません。それは、教師の存在のあり方そのものから、または、その教師の体から、内面からあふれ出る何かの魅力から生まれるものなのでしょう。

セミナーを開いた大津の会場で、Kさんのこの授業をDVDでみた人たちは、きっと学ぶ子どもの生き生きした姿に魅了され、強い憧れを抱いたことでしょう。そして、そんな子どもの育つ教室というものについて深く深く考えたことでしょう。

だれもがすぐにまねできることではありません。しかし、だれもが憧れる授業が現実に身近に存在しているということが、教師たちを勇気づけます。希望を失わないで、粘り強く実践に立ち向かうとする心意気を醸成してくれます。一つの教室でできるということは、どの教室にも可能性があるということなのですから。

Kさん、ありがとうございました。心からお礼申し上げます。

続きましょうKさんに。でも、急がないで、常に足元をみつめながら。

