

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2017年5月13日

文責：JUN

「主体的・対話的で深い学び」に向かって

1 「主体的・対話的で深い学び」を始めるに当たり

去る3月31日、新学習指導要領が告示されました。今回の改訂で最も注目されているのは「主体的・対話的で深い学び」をめざす授業改革です。これはこれまで「アクティブ・ラーニング」という言葉で言われてきたことであり、このことについてはすでに2016年1月号でわたしの考えを述べました。概略的に言えば、それは、積極的・能動的に探究する21世紀型の学びであり、その学びをすべての子どもに実現するため深めるためには仲間との対話と協働が欠かせないということでした。ただ、子どもたち同士が対話をして子ども自ら探究する学びですから、こういうふうにさせればできるというようなマニュアルに当て嵌めるものにはなりません。極めて創造的な取り組みが必要になります。にもかかわらず、ハウツウものの「アクティブ・ラーニング」が出回り、多くの教師が「方法論」に走ってしまう恐れがある、そう私は記したのです。その「アクティブ・ラーニング」が「主体的・対話的で深い学び」としていよいよ実施段階に入ったのです。

本年度が始まって一か月の今、どのような段取りと方法で行えばアクティブ・ラーニング的の学びができるのかと安易に考えるのは危険です。そういう思考回路に陥ったとき、それはもう子どもの主体的な学びではなくなってしまうからです。もちろん採り上げる題材は大事だし取り組み方も大切です。けれども、それが子ども自身の取り組みにならなければ、これまでと同じような教師の指導に従って行うだけの学習になってしまうからです。

教師は、「主体的・対話的で深い学び」は、子どもによる探究の学びであるということをしっかりと噛みしめる必要があります。しかし、それは決して子どもの好き放題にやらせておくだけのものになってはなりません。「深い学び」にならないといけないからです。そう考えると、それが言葉ほど簡単なことではないとわかってきます。子どもが主体的に探究するということは教師のお膳立て通りにやらせる一斉授業型体質ではどうにもならないということで、それでいて結果的に深い学びに行き着かなければならないからです。しかし、それが実現したらそれこそ本物の学びです。そういう意味で、わたしたちは、この困難な授業改革をなんとしても成し遂げなければならないのです。

その出発が「今」なのです。わたしは、この出発でボタンを掛け違えると、「主体的・対話的で深い学び」は本来の趣旨と似ても似つかぬものになり下がると思っています。ボタンを掛け違えないために、先生方に求めたいのは、この改革を子どもの目線に立って始めていってほしいということです。そういう意味で、本号では、「主体的」「対話的」「深い」ということについて、子どもの目線を大切

に、この学びの土壌になる部分を見つめながら考えてみようと思います。

2 子どもが「主体的」になるときは？

まず考えてみたいのは、子どもが主体的に学びに向かうのはどういう時なのかということです。

もちろんそれは子どもによって異なります。ですから一概には言えないことです。けれども、細かい異なりはさておき、多くの子どもにとってそれはこういう時なのではないかと考えることはできるのではないのでしょうか。

【課題に魅力があるとき】

教科書の順に学習させる授業では、課題は教科書にあります。その時点で、その課題は子どもの意識に関係なく「教師が子どもに与えるもの」になっています。教師には、この課題が子どもにとって魅力的なものかどうか、どのような出会い方をすれば魅力を感じるかといった、子どもの側に立った考えは希薄です。そういう授業では、子どもが魅力を感じようが感じまいが、与えられた課題に真面目に取り組むよう子どもに求めます。それは「主体的」とは全く異なるものです。

課題を教師が提示すること、それは当然です。大切なのは、その課題を、子どもたちが「いったいどういうことだろう。知りたい」「面白そうだ」「難しそうだけれど、きっと解いてみせる」「これがわかったら（できたら）どんなにいいだろう」などと感じるように出すことです。もちろん、学習の流れのなかで子どもから取り組みたいこととして出てきたらそれは素晴らしいことですが。

どちらにしても課題自体に魅力がなければいけません。しかも、教科としての内容を有していないと「深い学び」にはならないので「質」の低いものではだめです。深まる可能性を秘めていて子どもが意欲的になれる課題、それがいちばんよいのです。それには、子どものことをよくわかっている教師が、自分の学級の子どものことを頭に置きながら、教材研究をして見つけ出す、そういう課題でなければならないのです。

課題提示の仕方も大切です。どういうふうに子どもの前に持ち出したら子どもたちの探究心に火がつくか、教師はいつもそれを考えていなければなりません。子どもの側に立って考える、それがもっとも大切なことです。

【学ぶ安心感のある教室になっているとき】

課題さえよかったら子どもたちは「主体的」になれるかといったらそうとは言えません。すべての子どもが主体的に課題に取り組めるには、どの子どもにも学びに対する「安心感と希望」がなければなりません。「ぼくはだめだ」「どうせわからん」と鼻から諦めてしまう子ども、そこまでの状態ではないけれど、やっていくうちに匙を投げてしまう子どもが何人もいたのでは「主体性」は生まれません。

どんなに難しい課題に対してもすべての子どもに、学ぶ「安心感と希望」のある教室とはどういう教室なのでしょう。それは、すべての子どもの存在が尊重されている教室です。尊重されているとは、どの子どものこともよく「観ている」、どの子どものことにも「心を砕いている」ということです。それができる教師、そうしようと努めている教師の教室が、どの子どもの心にも「希望」のある

教室になるのです。

さらにもう一つ、すべての子どもに学ぶ「希望」のある教室に存在するものがあります。それは、子ども同士の「つながり」です。「つながり」のある教室になると、一人の子どもも「ひとりぼっち」にさせません。分からないことがあったり困ったことがあったりしたらいつでも尋ねられるし、困っている仲間がいたらそっと声をかけ支えようとする子どもがいるからです。こういう教室を教師が育てなければなりません。それには、教師自らすべての子どものことで心を砕き、そのうえで子どもを「つなぐ」ための手を日常的に打っていなければなりません。教師の努力によって育てられた「学び合う教室」が、学ぶ「希望」をすべての子どもにもたらすのです。

学ぶ「希望」は学ぶ「安心感」から生まれます。すべての子どもにその教室に居ること、その教室で学ぶことへの安心感が生まれるようにする、それが子どもの「主体性」を生み出す土壌になるのです。その安心感は、教師のよる日ごろの営みから生まれるということを噛みしめたいものです。

【一斉授業型からの転換がされたとき】

子どもが自分たちで考えていけば、わからなくて困ってしまったり、間違った考えをしてしまったり、学びが進むのに時間がかかったりします。それは、指導する教師からすれば、まどろっこしく映るでしょう。教えてしまいたくなるかもしれません。それよりも、そもそも初めから子どもに取り組みせるのではなく教師の指示に従って指導したほうが効率的だと思うかもしれません。そういう指導法をとったほうが学力をつけることができると考えるかもしれません。

もちろん教師が教えることをすべて否定するわけではありません。しかし、常に教師の指示通りに勉強させられてきた子どもが学ぶ喜びを感じているかどうか、子どもの人間性が豊かになっているかどうか、多くの人とともに豊かな社会をつくっていく他者関係が豊かになっているかどうか、そして何よりも、これからの社会を生きていく学力として有効かどうか、よく考えればわかることです。

子どもからしてみれば、一方的に教えられるのではなく、自分たちの取り組みをつかず離れず、温かく、辛抱強く見守り、いざという時にそっと手を差し伸べてくれる教師が必要なのです。自分たちを信頼して待っていてくれる教師、自分たちの考えを受け留めてくれる教師、学び合える仲間と絶えずつないでくれる教師、そして、自分たちの進むべき道を指し示し、一緒に歩んでくれる教師が必要なのです。そういう教師が存在する教室で「主体性」が生まれるのです。

【単発ではなくいつも実施しているとき】

本年度の授業研究を「主体的・対話的で深い学び」の取り組みにする学校は確実に増えるでしょう。実際の具体的な子どもの学びの事実を通して取り組んでいくことは必要なことなので、それは歓迎すべきことです。ただ、そこに心配なことがあります。それは、研究授業として行うその授業だけの取り組みになるかもしれないからです。そうなったとき、それは「主体的・対話的」にはならない危険性がかかなり高いと思われます。なぜかと言うと、子どもの学びへの主体性は、その授業だけでは生まれにくいからです。後述する対話も同様です。何度も経験するなかで充実感や達成感を抱き、そこから「次への期待」が生まれ、それが「主体性」になっていくのです。子どもの身になってみればわかることです。

単発ではなく、年間を通して、複数の教科で取り組む、もっと言えば、毎日のほとんどの授業を、

大なり小なり子どもたちで考える、取り組むような学び方にする事です。

子どもが主体的になれるとき、それは、学びに向かう安心感のある教室で、自分たちで取り組むことを楽しみにしている子どもたちが、魅力のある課題に向かって取り組むときだと言えます。そう考えると、それはすべて教師によってつくられるものだとわかります。子どもの「主体性」は、教師のはたらきかけなしには生まれないのです。

3 学びが深まる「対話」とは？

子どもが学びにおいて仲間と対話をしよう、対話したいと思うときはどういうときでしょうか。

そこになくなくてはならないのは、対話をしなければ学びは深まらない、対話をする事で学びを深めることができるという「価値観」です。

もちろん、「この問題を解きたい」「これはどういうことか知りたい」「この作品を完成させたい」という「目指すもの」がなければなりません。その「目指すもの」への意欲は、過去に味わった「達成感」によって持てるようになるので、取り組みが重なれば重なるほど強くなります。

そういう「価値観」とか「達成感」とか「課題意識」とかをもたらすのは教師です。教師のゆるぎない熱意とその熱意に基づく日々の子どもへの対応によって生み出すことができます。

「対話」は、子どもと教師の間でもありますが、学びを深める「対話」は子どもと子どもの間で行われるものが中心です。子ども間の対話には少人数によるものと学級全員によるものがありますが、より大切なのは少人数（グループやペア）におけるものです。だれもが率直に言葉を交わし合えるからです。

そこで、グループやペアにおける学びを深める対話にはどういう条件があるのか考えてみましょう。

【テンションの高いおしゃべりではダメ】

対話とおしゃべりとは違います。いくら言葉が多く交わされていても思いついたことをただ言い合っているだけでは学びは生まれません。おしゃべりになっていないかどうかはすぐわかります。立ち歩くことはなくても子どものからだが必要に動くとき、テンションが高いとき、笑い声をたててじゃれ合うような雰囲気になっているとき、こういう状態は危険信号です。

【話し合いではない、聴き合いである】

グループにおける対話が、話すことが中心になると学びは生まれにくくなります。対話は一方的に話すことではなく、それぞれの考えが言葉を通じて結びついたり擦り合わされたりすることです。その結びつきや擦り合わせは「聴くこと」によって可能になります。聴こうとしない対話は対話ではありません。ですから、対話は聴き合いでなければならないのです。

【すべての子どもが参加できる対話に】

すべての子どもの学びを深めるための対話ですから、その対話にどの子どもも参加していなければなりません。一部の雄弁な子どもが言葉を独占しているようなものにしてはなりません。グループの人数が多過ぎると対話は難しくなります。ペアはもちろん2人ですが、グループは4人までにしたほうがいいです。班長は置かないほうがいいです。どの子どもも同じようにかかわり合い、互いに支え

合うことが大切だからです。班長を置くことでまとまりが生まれると思われがちですが、まとまりによって一人ひとりの学びが矮小化される恐れがあります。とにかく、新年度が始まったばかりですから、少しでも早い時期にすべての子どもが参加できる状態にしたいものです。

【寄り添う気持ち、支え合う気持ちが大切】

すべての子どもが参加できるために大切にしなければならないことが二つあります。その一つが、わからなさを抱えている仲間、困っている仲間へ寄り添って、ともに考えるという仲間への対応をできるようにすることです。支え合う気持ちがないとすべての子どもが参加できません。

【違いを尊重し合わない】

もう一つの大切なことは、違いを尊重し合うということです。最初から最後までみんなの考えが全く同じになるより、異質な考えが出るほうが学びは深まるのです。ただし、自分の考えに固執してはなりません。異なる考えはどういうふうに考えたものなのかと寄り添って考えてみる聴き方をすることです。もちろんすぐ迎合してしまうのはよいことではありませんが、異質な考えと自分の考えとを擦り合わせ、どうしたことだろうと考える、そういう対話が学びを深めるのです。

【つなぐこと、受け入れることを大切に】

対話を言い合うだけのものにしてはなりません。仲間の考えをよく聴いて、自分の考えとの接点をさぐると、そこから自然と考えのつながりが生まれてきます。時には、それまで自分にはなかった考えに出会い、そっくりそれを受け入れることもあります。学びを深める対話には「つなぎ」と「受け入れ」があります。

【教師の役割は？】

教師は子どもたちの対話に不必要な言葉を挟まないことが肝要です。教師がしなければいけないことは、口を出すことではなく、すべての子どもが上記のような対話ができるようにすることです。教師が介入しなくてもしっかりした対話ができる、それが理想です。しかし、ただ傍観してはダメです。子どもの様子をよく観察し、耳をそばだて、子どもたちの考えや学び方の状況をしっかりとらえることです。それをしている教師だけが子どもたちの学びを深めることができます。

4 「深い学び」を実現するために

子どもが学びに意欲的になるのは、学ぶことに魅力があるからです。その魅力は表面的な面白さよりも、深まったときにはっきりと現れてきます。何度も深まりを体験した子どもは、次も、その次も、あんなに魅力的な時間を得られるのではないかと意気込みます。

「深い学び」を生み出すためには、三つの要素があります。一つは、課題がよいということです。二つ目は、子どもがしっかり意欲的に学び合っているということです。そして、もっとも大切なのは、教師に子どもの学びが深まるためのはたらきができているということです。この三つ目のことについて、わたしは次の二つのことが大切だと考えています。

【待つ・観る・見守る・聴く】

「主体的・対話的で深い学び」の実現に必要なのは、教師の「待つ・観る・見守る・聴く」というかかわり方です。それは簡単なようでなかなかできません。まず、子どもが手がかりを見つけ、ああ

でもないこうでもないと考えていくのを待てなければなりません。それができない教師は多いです。教えなければ、わからせなければという使命感があるからです。待てれば、子どもの事実を観ることができます。そして、子どもの考えが発酵していくまで見守ることができます。子どもの考えを注意深く聴くこともできます。もちろん、この状態には自分がかかわらなければいけないという判断もできます。待てない教師には「主体的・対話的で深い学び」の実現は難しいのです。

【みえる教師になる】

子どもの学びを深めるには、ここぞという場面がとらえられなければなりません。それは、正解に早く近づいた子どもにそれを発表させるということではありません。その逆で、わからないでいる子ども、困っている子ども、陥ってはならないところに足を踏み入れそうなのが発見でき、手を差し伸べるなど適切な手を打てることなのです。

とらえるということについて言うと、そこには個々の子どもの事実をとらえるということと、学級全体的な動きや方向性をとらえるという両面があります。教師は、そのどちらにも心を傾けていなければなりません。

学びを深めるということから言うと、そういう子どもの事実が、いま取り組んでいる題材とどうつながっているのか、つながっていないのか、その事実がどう進展すれば学びは深まるのか、それもとらえられなければいけません。

そういういろいろなとらえのできる教師のことをわたしは「みえる教師」と言っています。子どものことがみえている、子どもの考えがみえている、テキストや教材の奥深さがみえている、子どもと子どものつながりがみえている、子どもの考えと題材のかかわりがみえている、現在の子どもの状況がみえている、子どものわからなさも間違いもみえている、そして、これから先、どのように学びが進展するかしないかがみえている、それが「みえる教師」です。

これはととても難しいことです。すべてがみえる教師にはなれっこありません。けれども、少しでも多くみえるようにすることで子どもの学びを深めることができます。それには、そうするのだという意識を抱いて子どもの学びと向き合うことです。そして、行った授業について日常的に振り返りをして自らの「みえ方」を磨くことです。

子どもの学びを深めるのは教師です。「主体的・対話的で深い学び」は子どもに任せておく教育ではありません。軸は子どもの主体的な取り組みにあります。しかし、子どもだけでは主体的になれないし、良質の対話もできないし、ましてや深い学びに到達できないのです。それを実現できるようにするのが教師のはたらきなのです。

その教師の役割は、一斉授業型教育における役割とはかなり異なります。そのことを教師は自覚しなければなりません。それができない限り、「主体的・対話的で深い学び」は絵に描いた餅になるでしょう。

いま、ハウツウもの、パッケージものが巷にあふれてきました。その受け売りではダメなのです。本稿に記したいいくつかのことが前提となって、じっくり子どもの中から生み出すものでなければならぬのです。その思いをしっかりと自分に言い聞かせる、そのうえで（この「そのうえ」という考え方が大切!!）、子どもたちが取り組む魅力ある題材を見つける、それが、今、教師が行わなければいけないことなのではないでしょうか。