

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2020年10月18日
文責：JUN

10月17日(出)の午後、8か月間実施できないでいた会場における例会をようやく行うことができました。会場に足を運び、言葉を交わし、表情には表情で返し、お互いの存在をからだいっばいと感じながら行うことができる、それは、コロナ禍に陥ったことで失われていたものであり、それがどれほど私たちにとって大切なものであったか、参加した皆さんはそのことへの思いを新たにすることとなりました。例会が自分を元気にしてくれる、だれもがそう感じたことでしょう。

しかし、8月9日に実施したオンライン例会にはそれはそれで代えがたい良さがありました。ですから、今回の例会においても、その模様をオンラインで50人近い遠方の方々にもご覧いただいたのです。ただ、どうしても会場と一体感を持って行うことにはなりません。一部発言もしていただきましたし、ブレイクアウトルーム機能を活用したグループ協議もしていただきましたが、会場とのつながりを濃くすることはできませんでした。そういうことから、オンライン参加の方には物足りなさが残ることになったのではないかと思います。

会場参加とオンライン参加の複合型による例会は、私たちにとってかなりの試みでした。そんなことが私たちでも本当にできるのかとも思ったのですが、その方面に堪能な田中治貴事務局員の奮闘によりなんとか実施の運びとなりました。会場での実施は、子どもの学びに向き合う教師たちの学びの場、癒しの場としてこよなく大切なものです。ですから、今回を契機にこれからもよほどのことがない限り会場実施にしていきます。それとともに、各地の同じ志を持つ多くの皆さんとのつながりも大切にしていきたいのです。それには今回のような複合型にしなければなりません。ですから今後も、改善できるところは改善しながらこの形で進めていくことにいたします。

どうぞ、会場においでください。それが難しい方々は、オンラインでよければ参加してください。地道な営みですし、ささやかな人と人とのつながりですが、皆さんとともに、子どもに向き合う教師としての自分磨きの場を継続していきたいと思っています。

「子どもの学び」の事実を観るとは

どのように子どもを指導するか、子どもが理解を深める教師の授業技術とはいかなるものか、そういう視点で教師の授業を検討する授業研究ではなく、子どもがどう学んでいるか、子どものどこで学びが生まれ、どこで学びが滞ったかを観察し、その子どもの事実をもとに授業のあり方を考察する授業研究に転換する、それが、私たちの授業づくりの基本的立場です。

学ぶのは子どもです。しかも1人ひとりそれぞれに学びが生まれます。その1人ひとりの子どもの学びを仔細に観ずして教師の指導を語るなかれ、その考え方は、よくよく考えれば当然のことではないでしょうか。教師がどれだけ言葉巧みに語っていても、どれだけレベルの高い題材で授業していたとしても、子どもが意欲的に深く学んでいなければ、それは教師のひとり相撲だと言えるからです。

ですから、授業研究で目を凝らして眺め、耳を傾け聴き取り、心砕いて感じ取らなければいけないのは、子どもの内に生まれる学び事実なのです。

この基本的立場は、少なくとも「学び合う学び」に取り組む教師たちはよく理解しています。ですから、そういう学校の研究協議では、教師たちの口から、次から次へと子どものことが飛び出します。「自分が観ていたグループでは△さんがこんなことを言ってそれが□さんや○くんにも〜というふうに広がっていった」とかいうように。それは教師たちが子どもの表情や言葉に注目しながら授業参観をしている証です。そういう学校では、授業を教室の後ろから眺めるのではなくできるだけ横から眺め、グループになるとグループに近づいて耳を澄ませるようになります。

では、そのように子どもの学びの事実を観ていけば授業研究は本当に深まるのか、なかでも、大切なのは授業者としての確かな学びが得られることですが、教師の指導法ではなく子どもの学び事実を観ることで授業の見直しに本当になるのか、今号ではそのことについて述べてみようと思います。

1 課題に対する子どもの戸惑いからみえてきたもの

小学校1年生、算数の授業でのことでした。題材は「3つのかずのけいさん」。子どもたちはそれまでに「3+2」というようなたし算、「8-5」というようなひき算を学習してきました。しかし、この時間は、そういう1回の計算ではなくその加減計算を繰り返す、つまり3つの数の加減計算はどのように行えばよいか、そういう学習内容でした。

授業をしたT先生は、これまでずっと「学び合う学び」の授業づくりに取り組んできた人でした。ですから、今回も、1年生ではあるけれど、子どもたちの学びを深めるものにしようとされました。それには、教科書に掲載されている計算問題を順番に教えるということではなく、やや複雑さ難しさのある課題に取り組ませよう、そう考えて「ジャンプの課題」を準備されたのでした。子どもたちに配布した印刷物には「ちゃれんじもんだい」と記されていて、子どもたちが違和感なく受け入れていましたから、こういう課題提示はこれまでも行われていたことがわかります。

この時間の課題は次のようなものでした（6コマの区画には、子どもが乗り降りしているバスの絵が描かれていましたが、ここでは省略しました）。

<p>㊦ ばすにひとり（1にん）のっています。</p> 	<p>㊧ ひがしまちで、4にんおりました。</p>	<p>㊨ にしまちで、ふたり（2にん）のりました。</p>	<p>6まいの えをならべて、おはなしをつくりましょう。 さいしょに ひとりのっています。さいごは㊨です。</p> <p>さいごに のっている おきやくさんは、なんにんですか。</p>
<p>㊩ きたまちで、ふたり（2にん）のりました。</p>	<p>㊪ みなみまちで、5にんのりました。</p>	<p>㊫ おきやくさんは、なんにんですか。</p>	<p>ならべた えの じゅんばんをきごうで、かきましょう。 ㊦→○→○→○→○→㊫</p>

なるほど、これは、3つどころか5つの数の計算になります。しかもたし算とひき算が混じっています。おまけに、㉗から㉘まで並べられている絵の順番に計算すればよいというわけではありません。つまり、辻褄が合うように絵の順番も並び替えなければならないという難しさが加味されているのです。これは、1年生の子どもたちがさっと簡単にできる課題ではありません。この授業にかけるT先生の意気込みが伝わってくるようです。

課題提示が終わり、子どもたちが取り組み始めました。やはり子どもたちは戸惑っています。

1人の子どもが「すぐには4人は降りられない」と言いました。1人乗っているバスの次に「4にんおりました」と書かれた絵が並んでいるけど、バスには1人しか乗ってないのに4人も降りられないと言ったのです。T先生は意識的に2枚目にこの絵を配置したのです。それは、そういう疑問を感じることからバスが走る順番を考えなければと気づけると思われたからでしょう。

けれども、子どもがこういう疑問を抱くということは、課題を読んだだけではバスが走る順番を考えなければという意識は持てなかったということになります。どうしてでしょうか。それはT先生の課題がわかりにくかったからです。課題には「6まいの えを ならべ、おはなしをつくりましょう」と書かれています。これだけだと、子どもには「えをならべる」とはどういうことなのか、「おはなしをつくる」とはどういうことなのかわからないのです。それは、そもそもバスに子どもが乗ること、その子どもがいくつかの停留所で乗り降りすること、それはなぜなのか、つまりこの課題にはその状況が描かれていないからです。

別の子どもが『さいごは㉘です』ということがわからない」と言いました。教師側からすると、乗り降りをして最後に到着したときのバスの絵は㉘ですよ、という意味なのだけれど、それが伝わっていないのです。「さいご」という意味は、バスが走って行って最後に到着した絵ということなのですが、前述したように、バスが子どもを乗せて行くのは何のためなのか、それが全くわからないので、この文が唐突に感じられるのです。

私は、課題に取り組み始めた子どもたちの様子を、子どもの表情、動き、そして何よりも、子どもたちが発する言葉に注意を払って眺めました。そのうえで、子どもの気持ちになったつもりで提示されている課題を眺めました。そうしたらわかってきたのです。私は、そういうことだったのかとひとり納得しました。

T先生は「おはなしをつくりましょう」と課題に示されています。1年生の子どもにとって考えやすいと思われたからでしょう。それだったら、なぜ何人もの子どもがバスに乗るのか、なぜ4人降りたのか、そのことに納得がいかなければ「おはなし」にはなりません。けれども、この課題には、「おはなし」になる状況がまったく書かれていません。それは、3つの数の計算をさせるという算数の学習に特化したものになっているからです。

もちろん算数・数学の学習において、具体的状況を示さず計算の方法を習熟させることは日常的にあります。むしろ具体的状況と関係ない問題のほうが多いでしょう。けれども、もともと小学校において学習する算数の学習は、実生活で活用できるようにするために行うものなのではないでしょうか。ですから、この授業のようないわゆる文章題の場合は、実生活に即したシチュエーションをはっきりさせたほうが子どもたちにとってわかりやすく、学習へのやる気が出るのです。しかも、この課題に

は「おはなしをつくりましょう」となっていたのですから、余計に具体的状況が必要です。その状況が曖昧だった、それが子どもの戸惑いになった、そういうことだったのではないのでしょうか。

T先生が「おはなしをつくる」と示されたのは、バスが到着する停留所の順番を考える、そしてそれが乗り降りの計算の順番になるということだったのです。それを1年生の子どもがわかりやすいように「おはなしをつくる」という言い方の課題にしたのです。子どもにとってわかりやすいようにと考えるとそうされたのでしょうか。そのT先生のお気持ちは理解できるのですが、子どもにとって「おはなし」とはそういうものではなかったということなのです。

私は授業を見ながら、子どもたちに状況のはっきりした課題提示をするならどうしたらよいかと考えました。そうしたら、私の頭の中に、子どもたちに話すためのお話が浮かんできたのです。

あつきくんは、1年2組のお友だちと植物園か動物園の好きなほうに遊びに行くことになりました。あつきくんのお父さんはマイクロバスの運転ができるのでお父さんの乗せていってもらいことになりました。その日、あつきくんはお父さんの運転するバスに乗って家を出発しました。

植物園は東町にあります(㊶の絵を黒板に貼る)。動物園は動物園前という停留所でそこが終点です(㊷の絵を貼る)。4人の友だちは植物園に行くので東町で降ります(㊸の絵を指し示す)。友だちが待っている停留所は3つあって、西町に2人(㊹の絵を貼る)、北町に2人(㊺の絵を貼る)、南町に5人(㊻の絵を貼る)待っていました。

あつきくんは、どの町の友だちからどういう順番で迎えに行くかはバスを運転するお父さんに任せました。さあ、お父さんはどういう順番でバスを運転したのでしょうか。そして、終点に着いて動物園に行った子どもの数は何人だったのでしょうか。

子どもたちが理解するには、こういうふうな実際に即した「おはなし」にする必要があると思うのです。そうすれば、動物園に行った子どもの人数を計算してみたくになります。しかし、1年生が取り組む問題文としてこれは長すぎます。こんな長文から読み取ることは困難でしょう。

こういう時は先生が子どもの興味を喚起するように語り聞かせればよいのです。絵を貼りながら、まるで、子どもたちが植物園や動物園に行くかのような雰囲気をつくりながら話すのです。

そうしておいて、最後に課題として次のような文を板書してはどうでしょうか。

6まいのえを、ばすがいったじゅんに ならびかえましょう。

そして、しゅうてんについて どうぶつえんにいった こどもの にんずうを 1つのしきにしたら けいさんでもとめましょう。

T先生は、順番を考えさせる際、○の中に記号を入れるようにされていましたが、植物園や動物園に行くという状況から考えさせるのであれば、6枚の絵を1人ひとりに配っておいて、その絵を並び替えさせれば、ここで何人乗ってここで植物園に行くため降りていって……というように状況を描きながら考えることができるのではないのでしょうか。

この私の考えは、授業において子どもの様子を観ることによって生まれたものです。私たち教師は、子どもが考えやすい課題にしようと努めています。にもかかわらず、T先生に限らず、子どもの側に立ち切れないことが多々あります。しかし、その課題を受け思考し探究するのは子どもたちです。だ

としたら、難しいことだけれど、子どもにとってよりよいものにする努力を怠ってはなりません。

T先生は、子どもにとって深まる学びにしたいと考えられたのです。素晴らしいことです。よりよい課題を提示する、それは学びにとって必須の条件です。このT先生の授業づくりを、より確かなものにするため、より子どもに応じたものにするため、ここに記したようなところまで留意しなければならないのではないのでしょうか。そして、そのことに気づけたのは、子どもの事実を、子どもの目線に立って、子どもの気持ちになって観たからなのです。

授業研究で、子どもの事実を観て語るということはこういうことなのではないかと思います。

2 子どもの読みから学び、子どもへの対応を見直す

それはK小学校の公開研究会でのことでした。「たぬきの糸車」という物語をテキストにした一年生の国語の授業でそのドラマは起きたのです。

この学級にまさやという子どもがいました。この子どもは、授業をしているA先生が入学以来ずっと心にかけてきた子どもです。A先生はこの子が落ち着いて学べるようにとさまざまな手を尽くしてきました。そのまさやが、授業の終盤、思いがけない発言をしたのです。

A先生は、おかみさんが留守をしていた冬の間、山奥の一軒家で思う存分糸車を回して糸をつむぎ、春になって帰ってきたおかみさんに見つかって、「びよんぴよこおどりながら」帰っていくたぬきの様子を考えさせました。子どもたちは、糸車を回せた喜びにあふれるたぬきの様子を次々と語りました。「びよんぴよこ」というたぬきの様子をもとに、「楽しかった！」という満足感とか、ちょっといたずらっぽいうれしそうな顔をしているとか子どもたちは言いました。

やがてA先生は、去っていくたぬきを見送るおかみさんの気持ちに問いを移しました。これは予定しておられたことにちがいません。この物語がおかみさんの目から眺めるように書かれているからです。「やぶれしょうじの あなから、二つの くりくりした 目玉が、こちらをのぞいています」という描き方を見ても、「びっくりして、ふりむくと、いたどの かげから、ちゃいろの しっぽがちらりと 見えました」という文を読んでみても、描き方はおかみさん側からです。

しかし、物語を読む子どもたちはどうしてもたぬきに同化してしまうのです。このギャップをどう勘案して読み進めるか、そこに授業をする教師の対応の妙が表れると言えます。

A先生は、この最後の場面まで、たぬきになる子どもたちの話に耳を傾けながらも、おかみさんの側からも読むようにしてこられたのでしょう。だから、この最後の場面でも、糸車を思う存分回せたたぬきの様子や思いをまずは味わせたけれども、やはり最後は、そんなたぬきを見送るおかみさんに視線を移したのです。

A先生から「たぬきを見送るおかみさん」について問われた子どもたちは、すぐ話し始めました。そのうち、みなみという子どもが、なんだかたぬきに語りかけるかのような表情でこう言ったのです。「逃げなくてもいいのに」

みなみという子どもが何を言いたかったかはよくわかります。おかみさんはたぬきのことをかわいいと思うようになっていたのだから、たぬきは逃げる必要なんかはないよ、そう言ったのです。それは、最初は「いたずらもの」と思っていたおかみさんとそう思われているたぬきとの関係の変化を述べた

もので、よい読みだと思えました。

そのときでした。これまでまるで発言する気配のなかったまさやの手があがったのです。まさやが発言を求めている、A先生がこのチャンスを逃すはずはありません。A先生はまさやの名を呼びます。指名を受けたまさやは、すっと立つと、それは当たり前だよとでも言わんばかりの涼しい表情で次のように言ったのです。

「たぬきは逃げているんじゃないよ。……帰っただけ」

たぬきは逃げている、それは、ある意味、先ほどみなみが言ったことへの反論になります。

まさやは、たぬきは帰っただけだと言いました。もちろんそうとも言えます。しかし、それをみなみの発言を聴いた直後に、ほとんど発言をしたことのないまさやがどうして言いたくなったか、そこが重要でした。

授業を観ていた私は考えました。彼の言葉のあと、すぐ、他の子どもから「ぼくも、逃げてないと思う」という賛同の声が出てきました。私は、そんな友だちの言葉を聴くまさやの表情をみつめました。めったに発言しない自分の言ったことが友だちに受け入れられている、それはまさやにとってうれしいことにちがいません。

そんなまさやに対する想いを抱きながら、彼の表情を見つめながら彼の言葉を反芻しました。そしてふっとひらめいたのです。そうか、そうだったのだ、まさやはとても大事なことを言ったのだと。

A先生は「おかみさんの気持ち」を尋ねていました。しかし、まさやの言ったことは、おかみさんの気持ちではありません。たぬきのことです。たぬきは逃げている、ただ帰っただけだと語ったのです。逃げたのではないのだとしたら、たぬきはおかみさんを怖がってはいない、むしろ、なんとなく自分に向けられる優しい視線を感じていたのかもしれない。もし彼の発言にそういう意味合いが含まれているのだとしたら、まさやの言ったことは単におかみさんの気持ちかたぬきの気持ちかということではなく、この場面には、双方のつながりが表れていることになります。すごい読みです。

重要なのは、その考えがたぬきの側から読んだことで出てきたということです。彼は、おかみさんに見守られながら「びよんぴよこ おどりながら」帰って行くたぬきになっていたのです。だから、それをおかみさんから「逃げる」というイメージで言ってほしくなかったのです。

もちろんみなみの言ったようにおかみさんが「逃げなくてもいいよ」と思っていたというのもたぬきに対する温かさでありそれはそれでよいのです。そして、たぬきはそんなおかみさんの視線を感じながらうれしそうに帰っていったと読めばよいのですから。文学の読みに正解はありません。むしろ、この二人の読みをこのようにつなげて読んだほうが、この場面の微笑まじさが感じられます。

そう感じたとき、わたしは、どこまでもたぬきの側から読もうとしたまさやの読み方が、この場面の味わい方として大切だったのだと思えました。文章もこの場面についてはたぬきの側から書かれています。しかも、一年生の子どもなら当然たぬきに寄り添って読みます。考えようによっては、まさやの一言は、おかみさんの気持ちを考えるだけではこの場面は味わえないよと暗に言っているようなものなのではないでしょうか。

もしかすると、前述したように、ここまでの場面がすべておかみさんからの目線で描かれていたにもかかわらず、まさやはずっとたぬきの目線から考えていたのかもしれない。この子どもならその

可能性が高いように思います。いえ、それはまさやだけではないのかもしれませんが。1年生の子どもならそのほうが自然だと思えます。このことは、作品の描き方を超えて、読み手の読み方が生まれてしまう可能性を示しています。これは、この物語を1年生の子どもに読ませるときの大切な留意点なのです。だとすると、子どもの読み方に寄り添いながら、子どもの読み方と作品の叙述からの読みと関係づけていく、そういう授業が必要になるのでしょうか。

そう感じたとき、わたしはなんとも言葉にできない思いに包まれました。

こんな大事なことが、まさやから生まれたからです。A先生が一年間心を傾けて接してきたまさやが出してきたことだからです。それは、Aさんがすべての子どもの学びを保障しようと取り組んできた一年間の営みを象徴していたのだと思いました。ドラマは偶然起きるものではありません。必然なのです。そう考えたとき、この小さな事実から教師は学ばなければならないと思いました。

このまさやの事実は、授業というものを教師の側からだけで眺めて、教師が教えようとしていることがうまく指導できているかどうかという視点からだけで考えていたら、決して気づくことのできないものです。

学ぶのは子どもです。ですから、教師は、常に、子どもの事実に目を凝らし耳を済ませ心をはたらかせなければなりません。それは、子どもの学びを保障するためであり、子どものつまずきを学びに替えるためであり、子どものよい気づきを生かすためです。そういう目線が、教師になれば、1人ひとりの子どもの学びを保障する授業は不可能なのです。

しかし、この「学びのたより」に記した二つの事例は、そういう子どもの学びの保障を実現するためであるとともに、私たち教師の授業のあり方の見直しにもなっているということが重要です。

授業研究は、教師の発問とか授業展開とか、つまり教師の指導法だけみても深まらないのです。子どもの事実から始めなければ大事なことは見えてこないのです。「3つの数の計算」の授業も、「たぬきの糸車」を読む授業も、子どもの事実を見つめることで、ここに述べたような授業の見直しにつながったのです。「子どもの学び」の事実を観る、それは大切にしなければならないことです。

3 わからなさに寄り添う子どもからみえてきたもの

わからなさに寄り添う学び合いとはどういうものか、それが互恵的学びになるには何が必要なのか、それを考えさせてくれた授業があります。それは私が学校に足を運び撮影した算数5年「分数と小数・整数の関係」の授業です。

わからなさを大切にわからなさに寄り添う子ども同士のかかわりを観たいと思っていた私は、算数の苦手な一人の男の子のいるグループに密着しました。先生から出された最初の課題は、 $\frac{4}{5}$ と0.7、どちらが大きいか?」でした。大小比較をするには、分数を小数に直すか小数を分数に直すかのどちらかなのですが、本時では前者を学習することになっていました。そのための課題に対して、算数を苦手にしてしているその男の子がどう学んでいくのか、私は期待に胸を高鳴らせてカメラを向けて見守りました。

その子のグループは、その子ともう一人の男子、そして女子2人の計4名でした。子どもたちはすぐ課題に取り組み始めました。静けさが教室に広がっています。しかし彼はじっと固まっています。

何をどうしていったらよいのかわからないようです。

しばらくして、2人の女の子が固まっている彼のことに気づきました。最初は前の席の子どもが声をかけました。「 $4/5$ と0.7を指さして)0.7はわかっているから(もともと小数だからという意味)、 $4/5$ を小数にしないと……」と。その言葉を彼はぼうっと聞いています。 $4/5$ を小数にするやり方がわからなくなっていたのかもしれませんが。

彼の手には鉛筆はありません。それは何か書ける状態ではないということを表していました。前の女の子は続けます。「下が分母、上が分子、これ、わり算の式になるやろ」……彼は顔を天井の方に向けて何か考えているようです。女の子は、彼の目をのぞき込むようにしてもう一度繰り返します。そして、「わり算の式、書ける？ 書いて！」と言います。

そのとき、彼が何かつぶやいたのです。マスクをしているので私には聞き取れませんが、前の女の子にはわかったようです。女の子はそれでよいと思ったのでしょうか「(それを)書いて！」と言います。けれども、彼の手は動きません。

私はその様子を、カメラを抱えてみているのですが、なんだかどきどきしてくるのです。いつの間にか「がんばれ、がんばれ」と心の中で念じています。どうかグループの時間が終わるまでに書けまじょうように、そう、祈るような気持ちになっていました。

前の女の子が一旦腰を椅子に降ろしました。そのときでした。彼が鉛筆を持ったのです。私はどきどきしました。「よし！」そう思った私は期待をこめて見守ります。

今度は横の女の子も口を開きました。彼が顔をその子の方に向けます。「わる数は分母で…」と説明しかけた女の子が「あっ」と言って何か気づいたようです。彼のノートをめくり返します。そこには昨日の授業の際彼が書いていたことが記されていました。その中の「 $3/4=0.75$ 」を指さして、0.75という小数をどう計算して出したのかを思い出させようとしたのです。そして再び、ページを戻してこの時間の「 $4/5$ 」に戻しました。その様子をみていた私は感動してしまいました。横の席のこの子は相手のわからなさに応じて考えている、前の時間にどこまでわかっていたかも判断して対応している、それはすごいことだと思ったからです。

彼がじいっと横の女の子の目を見つめるようになりました。手に持つ鉛筆が小刻みに動いて、今にも書き始めそうな雰囲気醸し出しました。いよいよだ、私も緊張してきます。横の子が問いかけます「わられる数はどっち？ そしたらわる数は？」と。3度同じように尋ねたそのとき、彼が「 $4 \div 5$ 」と答えたのです。「うん、それ、書いて」と横の子が応じます。やっと、やっと彼が辿り着く……なんだか私までうれしくなります。ようやく彼の鉛筆が動きました。彼はノートに「 $4 \div 5 =$ 」と書きました。

その時、先生から「そろそろいいかなあ？」と声がかかりました。グループの学びを閉じて全員で考えを深める場に移行したいということなのです。でも、彼は、式は書けたけれどまだ計算はしていません。どちらが大きいかという答えも出していません。そういう状態を察知したのか先生が「もう少し待ってほしい人？」と尋ねてくれました。彼が手をあげます。2人の女の子も手をあげてくれます。これで時間が少し延長になりました。

2人の女の子は急いで「 $4 \div 5$ 」の計算を筆算で求めるよう促します。しかし、せわしなくなったテンポには乗り切れない彼はまたじっと考えています。そうしているうちに、とうとう先生からグループ終了の指示が出て、1人の子どもが黒板の前に出て、自分の考えを説明しようとし始めました。

間に合わない、そう思った横の女の子が、彼のノートに「 $5 \overline{)4}$ 」という筆算を書いてやったのです。そこまでしてしまうのはよいことではないとはわかっているのです。けれども、どうしても答えにまでたどり着きたい、その気持ちで咄嗟に手が動いたのです。それに応えて、彼はじっと考えています。そして手で隠すようにして計算をしました。彼が顔を上げました。少しだけ体を横の子のほうに寄せた彼が、私にも聞こえる声で言ったのです「0.8」。

その瞬間の私のうれしさを想像してほしいほどです。彼は横の子の「そしたらどっちが大きいの？」という問いかけに「0.8」と答えました。そのとき私は、ほんとに辿り着いたと思いました。その間、彼らが行い組んだ時間は10分を超えていました。

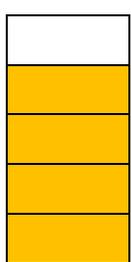
私は、ほんとによかったと思いました。彼はとっても素直な子です。そして自分のわからなさに向き合い、友だちのかかわりを受け入れ、できるまで取り組みました。そして、決してあきらめなかった2人の女子も素晴らしかったと思いました。どこまでわかっているのか、わからないのはどこなのか、その意思表示が全くない状態から出発し、鉛筆すら持たずなかなか動きださない状態であっても、そんな彼に対して、丁寧に包み込むように、それでいてきっぱりとした期待をこめた言葉でも話しかけ支え続けたのです。この教室では、わからなさがとても大切にされている、だれもがわからなさを有しているもの、それを克服しようとする友だちに対して心からの応援をする、そういう空気が広がっていると思いました。私は、彼の頑張りにも、2人の女の子の支え方にも、この学級の空気にも、そしてそういう学級にした先生にも感動したのです。

このグループにいたもう一人の男子はここに記したかかわりに直接加わることはできませんでした。もしかすると彼もわからなさを抱えていたのかもしれない。しかし、何もかも一度には生まれないのです。大切なのは一つひとつできることを積み上げていくことです。そうすれば、近いうちにもう1人の男の子もその可能性が開かれるときがくるでしょう。そんなゆっくりリズムが心地よい成長と喜びをもたらしてくれるにちがいありません。

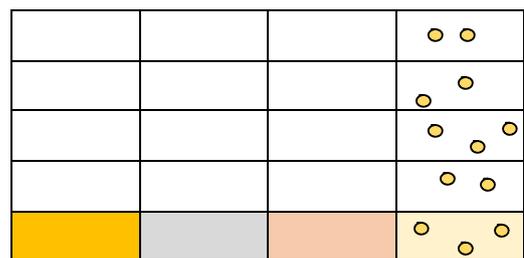
さて、ここでもう少し述べておかなければならないことがあります。それは、この授業において、1人の子どもが、黒板に□を描き、それを「1」と見立てて横4本の直線で区切り、その1区切り4つ分が $\frac{4}{5}$ だと説明したのを観たときに私の脳裏に浮かんだことです。

私は、さっきのグループの2人の女の子は、彼が「 $\frac{4}{5}$ 」を「 $4 \div 5$ 」で計算して「0.8」という答えに行き着くまで支え続けたのですが、もしかすると「なぜ、分子÷分母をすれば小数になるのか」は説明できないかもしれない、そう思っていたのです。それだったら、彼のわからなさに寄り添う学び合いにおいて、そのことまで明らかにできたらどんなに素晴らしいか、そう思ったのです。それこそ互恵的学びです。私たちが目指さなければならないのはそういう学びです。

その手がかりが、□を使った説明を聞いたとき思い浮かんだのです。



左が普通の板チョコです。右は左から普通の板チョコ、次がホワイトチョコ、その次が苺チョコ、そしていちばん右がナッツチョコです。板チョコだけ食べたい子どもも、いろいろな種類を食べたい子どもも、食べられるのは $\frac{4}{5}$ 枚です。それを図にしてみました。どちら



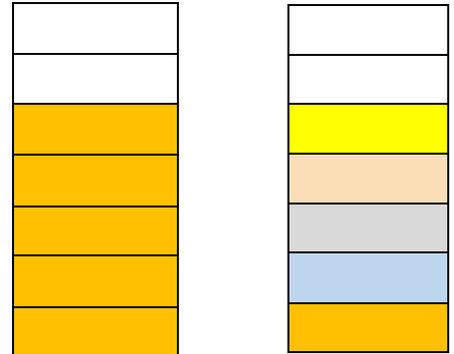
も $\frac{1}{5}$ 枚が4つずつで変わりません。その食べられる量を分数の $\frac{4}{5}$ ではなく小数で言うことにする、

それが本時の学習です。それを右のいろいろなチョコの図で考えてみましょう。チョコは4種類あります。つまりチョコの数は4枚ということです。図ではそれを全部まとめて5つに切っており、4枚を5つに切っているのです。それをわり算で計算するとすれば「 $4 \div 5$ 」になるということです。

そう考えると、「 $5/7$ 」であれば、1枚のチョコを7つに分けたその5つ分ですが、その5つ分を別のチョコにするとしたら5枚の異なるチョコが必要になり、その5枚それぞれを7つに分割した1切れを持ってきてつなげることになります。そうすればそれは「 $5/7$ 」になります。この考え方はどんな分数であっても同様に行うことができます。

ということは、「 $5/7$ 」であれば、分子の「5」はそれぞれ異なる5枚のチョコだと考えればよいのです。

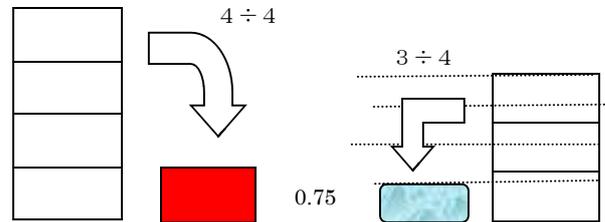
そういう考え方ができれば、分子の数にはそれぞれ「1枚のチョコ」があり、それがそれぞれに分母の数に区切られていて、できた一つ分を持ってきて $5/7$ にしているという考えになります。ということは、前ページの $4/5$ と同じように、「分子 \div 分母」で計算するとよいということになります。



別の考え方もできます。それは、分数は分子と分母を同じ数でわっても大きさは変わらないという性質を使った考え方で、分子も分母も、分母の数でわるのです。そうすると、分母は必ず「1」になり、分子の「 $3 \div 4$ 」つまり「分子 \div 分母」で小数に直すことができるということになります。それを図で考えてみましょう。

$$\frac{3 \div 4}{4 \div 4} = \frac{0.75}{1} = 0.75$$

右図のように分母の4を4で割ると赤い四角形になります。それに対して分子の3を4で割ると青い四角形になり、それは分母の赤い四角形に対して0.75の大きさになるということになります。



つまり、分母と分子を同じ数で割れば、それがどのような数であっても、それぞれの大きさの比率は変わらないので、上の考え方が成り立つということになるのです。

子どもが、苦手な学習に対しても諦めず学び続けるために何が必要なのでしょうか。そういう仲間の学びを支える寄り添いとはどういうふうなものなのでしょうか。学び合いができる子どもからできない子どもへの一方通行ではなく、どちらの学びにもなるとはどういうことなのでしょうか。それが相互的学びだと言われるのはどうしてなのでしょう。私がこの授業から学んだことはこのようなことでした。そして、それに加えて「分子 \div 分母」で小数になる理屈の探究もできたのです。これだから、授業参観はやめられません。

子どもの学びの事実を観るということは、これだけ心躍る素晴らしいものなのです。そしてそこには、無尽蔵の気づきと可能性が秘められているのです。授業研究は子どもの学びの事実に基づいて行わなければならないと言われる所以はここにあります。子どもの事実は、子どもの学びを深めるとともに教師の授業づくりをも深める学びの宝庫なのです。