

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2024. 10. 12.

文責／JUN

教えることと学ぶこと

1 子どもから学ぶ

教師の仕事は、教えることである。だから、教えるに足りる知識や技能、見識を有していなければならない。

しかし、知識量についても、何かの技能についても、人格的にも、完全な人などいない。どんなに優れた才能をもった人でも、足らざるものがあり、人生はその足らざるものを求めてあゆむ旅のようなものである。つまり、私たちは学びの旅人なのだ。当然ことだけれど、教師も学びの旅人でなければならない。

では、教師は、どんな人から、何を、どのように学んでいるのだろうか。

まずは、社会人として、自分が生きて生活する際に会える人や出来事から学んでいる。親からも、町の人など多くの身の回りの人たちからも、もしかすると書籍やメディア等で目にした人から学んでいることだってあるかもしれない。

そして、仕事の間である学校や研究会においては、自らの仕事に関する教師にとって大切なことを学んでいる。それは、法律にも定められていることである。教育公務員特例法の二つの条文に、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。」と記されている通りである。前者は「研修の義務」であり、後者は「研修の権利」である。

以上二つの学びについては、だれもが自覚していることである。

けれど、私は、もう一つの大切な学びを忘れてはならないと考えている。その学びが弱いと、子どもの学びをはぐくむという教師の役割を豊かに実行することはできないと考えている。

それは、教室の子どもから学ぶということである。

2 私が子どもから学んだこと ～算数の授業において～

4年生の算数の授業を参観していたときのことである。授業者のS先生が子どもたちに提示した課題は、右のような3桁×2桁の筆算だった。

子どもたちは、机をグループ型にして取り組み始めた。黙って計算する子どもたち。しばらくすると、どのグループでも子どもの体と体が近づき、そんな子どもと子どもの間で言葉が飛び交うようになる。他のグループの邪魔にならないくらいの小さな声なので、どんなことが話されているかは聞こえない。でも、そうしている

$$\begin{array}{r} 587 \\ \times 34 \\ \hline \end{array}$$

うちに、一つのグループの様子にかなりの熱量を感じた。私は思う、きっとあのグループにはどうやってよいか分からない子どもがいるのだろうと。後述するとおり、それは私の想像通りだった。一人の子どもも独りにしない学級は、先生から何の指示がなくてもこうなる。

しばらくして、グループの間を見守るように回っていたS先生が、さっきのグループの一人の子どもに「Gさん。その分からないことどういうこと？」と声をかけた。グループで学び合っていた子どもたちがずっと顔を上げ、Gさんに注目する。指名されたGさんが言ったのは次のようなことだった。

「しちし 28、しは 32、ごし 20 で、0 を何個入れたらいいか分からない」

言い終わった教室がシーンとする。語られた言葉から、彼の分からなさはどういうものなのか、だれも分からなかったからにちがいない。見ている私にも分からない。

すると、先生は、黒板にその筆算を書くように促す。彼は、九九を唱えながら、右のように書く。「 7×4 」と「 8×4 」を計算したのだ。次は、「 5×4 」だ。ところが、「ごし 20」と言っただけで、それを書かずにじっと固まってしまった。そんな彼に先生が声をかける、「そこで困っとるの？」と。「うん」Gさんがうなずく。

5	8	7
×	3	4
3	2	
	4	8

「Gさんは何に悩んどるんやろ。グループで考えてみて。」

彼の分からなさは、「0 を何個入れたらいいか」ということだった。でも、黒板に書いた式には「0」は1個も書かれていない。そして次の「 5×4 」をしても積は「2 3 4 8」になって「0」は出てこない。彼の「分からなさ」とはいったいどういうことなんだろう。

先生の指示によって行われた。何分かのグループの後だった。S先生がAさんを指名した。

Aさんが言ったのは「ごし 20 に0がある」だった。なるほどここに「0」がある。けれども、「0」は1個だし、前述したように積にはそれは表れない。しかし、先生は黒板に、「 $5 \times 4 = 20$ 」と書く。そして、「こういうこと？」と「分からない」と言いだしたGさんに尋ねた。するとGさんは「うん。」とうなずいたのだ。うん？ Gさんは何を考えているのだろうか？ と私は思う。けれど、S先生は、そのまま黙って子どもたちから次の言葉が出てくるのを待っている。

少しの間後、一人の子どもがつぶやいた、そしてそれに続いて別の子どもが口を開いた。

「本当は 400 じゃない？」

「違うよ、500 だよ。」

先生が尋ねる、「うん、どういうこと？ だれか教えて」と。すると、一人の子どもが黒板のところに進み出て、Gさんが書いた筆算(右上のもの)を指し示しながら、次のように説明したのだ。

「(縦に7と4の列を示して)ここが一の位でしょ。それで(8と3の列を示して)ここが十の位でしょ。そして、(5の列を示して)ここは百の位でしょ。だから、(S先生が書いた「 $5 \times 4 = 20$ 」のところに行って)この『5』は5じゃなくて、ほんとは『500』」

そう言って、「 $5 \times 4 = 20$ 」の下に、「 $500 \times 4 = 2000$ 」と書いたのだった。

「0」が3つ登場した。「2000」の3つの「0」……、Gさんが言った「0 を何個入れたらいいか分からない」の「0」が見ていた私や子どもたちの前に姿を現したのだ。そうか、Gさんは、この「2000」という数字に気づいていたのだ。けれど、ここに現れている3つの「0」を、どこにどのように書き入れてよいか分からないと思ったのだ。彼の「分からなさ」はそういうことだったのだ。

S先生がGさんに言う、「(筆算の)この後、続けて書いて」と。先生に促されてGさんが前に出る。

そして、右のように書いて、黙って先生に顔を向けた、「これで出来た！」と言わんばかりに。

「そういうことだったのか！」

彼が書き終わったとき私は、彼が彼の「分からなさ」をどのように解消したのかに気づいた。Gさんは、「2000」には「3つの0」がある、そう考えていたのだ。この時それは間違いではなかったと了解した。そして、その「3つの0」をどこにどう表すかが分からなかったのだけれど、それは、どこにも表さなくてよいのだと気づいたのだ。だから、「2348」と書いただけで、「0」を一つも書き入れることなく、「これでよい」という意思表示を先生に対して行ったのだ。それは、「3つの0」がなくなったのではなく「348」という数字の裏に隠れて存在しているのだということに気づいたことを表していた。

Gさんは、このことにいつ気づいたのだろうか。それは、一人の子どもが「5は500で」と言っていて、Aさんが黒板で説明したときだったに違いない。「5」はただの「5」ではなく「500」である。でもそこに存在している「2つの0」は書いていない。「500」だけれど「5」と書くだけで500であることを表すことができる。「0」は裏に隠れている、それでよいのだ、そう気づいたのだ。

この一部始終を目にした私は、ここに「学び合う学び」の神髄がある、そう思った。とともに、数学の大切な一面を、Gさんを初めとしたこの学級の子どもたちから学んだと思ったのだった。

3 私が子どもから学んだこと ～説明文を読む授業において～

小学校1年生の教科書学習材に「うみの かくれんぼ」という説明文がある。海に生息する、はまぐり、たこ、かにの仲間のもくずしよいが、どのように自分の身を隠しているかが説明されている文章である。授業をしたのはF小学校のK先生。授業をしたのは、最初のはまぐりの部分である。

子どもたちの机の上に教科書はない。

K先生は、前の時間に示しておいた「うみには、いきものが かくれて います。なにが どのように かくれて いるのでしょうか。」という問いの文を黒板に示して子どもたちに読むように促す。そして、そのいきものの写真を印刷した用紙を配り、その写真を見ながら、何が、どのように隠れているのか、ペアで聴き合うように言う。右の絵は、子どもたちに配布した写真の中の1つなのだが、子どもたちの気づきはこの写真に集中する。



一人の子どもが貝から出てきている部分が「液体」だと言う。それに対して、それは「あし」だという考えが出る。かと思うと、「しっぽ」だという子どもも出る。

問いの文があったので、子どもたちは、貝がかくれようとしていることは了解している。その上で、隠れる直前に現れた貝から出てきている部分に興味集中したようだ。

授業が始まって20分近くたって、K先生が「これには文もついているよ」と言っていて、写真に文章がついている印刷物を配る。子どもたちは、配られたプリントに目をやる。すると、教室のあちらこちらから、「あし……あし」という声が聞こえてきた。それは、「液体でも、しっぽでもなく、あしだったのだ」という、「分かったぞ！」という声だったのだ。

私は、この声が出てきただけでも、最初から文章を読むのではなく、写真を見ることから学びを始めたことがよかったのだと思った。説明文を読む面白さは、知らなかったことが分かる、こうだと思

っていたことがそうではないと気づけるということだと考えると、このときの子どもたちの様子は気づきの面白さに包まれている、そういう状態だったからである。

けれど、文章を読んだことによって子どもたちに生まれたものは、それだけではなかったのだった。

文章には、「はまぐりは、大きくて つよい あしを もって います。」と書かれていた。そこから、『つよい』って、どこがつよいんだろう」という疑問、さらに、『あし』って、人間は足の間が空いている、隙間がある。はまぐりのこれだと土とか掘れない気がする」という疑問が出てきたのだ。中には、「蟹の手みたいにチョキチョキと切るんじゃないか」と言い出す子どももいる。

私は、すっかり面白くなってしまった。

説明されている文から読み取るだけの授業だと、「なにが どのように かくれて いるのでしょうか」に対して、「はまぐりが すなの なかに もぐって かくれて います」と答えて終わりにになってしまう可能性がある。

けれども、この学級の子どもたちは、貝から出てきている部分が「あし」だと分かったけれど、どうしてこんなぴらぴらなものが足なんだろう、足で掘るということは人間はしないから、足というより手なのではないか、それにしてもこんな「ぴらぴらしたあし？」でどうやってもぐれるのだろう、というふうに、知りたいことでいっぱいになっていったのだ。

一年生の子どもが読む文章なのだし、理科の学習でもないし、そんな細かいところまで読むための学習材ではない。だから、これは問いに対して端的に答えるという説明文の形通りに書かれた文章だ。その形が理解できればよい、そういう考え方をする人が多いのかもしれない。

けれども、この学級の子どもたちは、そんな域を超えたのだ。はまぐりが隠れるという事実の面白さ、不思議さに、正面からぶつかっていったのだ。それこそ、説明文を読む魅力なのではないか。文章には書かれていないことだけれど、だからこそ「知りたい」と思ったのだ。

私は、そういう思いで読まなければ、本当に説明文を読むということにならない、そういうことを改めて子どもたちに教えてもらったと思った。そして、子どもたちは、教科書の文章を超えたのだと思った。

それにしても、K先生はそういう子どもの思いをどうして引き出せたのだろう。そう考えて気づいたのは、K先生は「教科書を」教えたのではなく「教科書で」、教科書を活用して、「うみのかくれんぼ」という事象に子どもたちを出会わせたということだった。文章を読むということは、何が書かれているかを読み取ることが目的なのではなく、書かれている事柄・事象、そしてそれを記した筆者の想いと出会うということなのではないか、K先生の授業が私たちに示してくれたのはそういうことだったのだと思う。授業を見せていただくと、外部助言者もこれだけの学びができるのだ。

4 私が子どもから学んだこと ～物語文を読む授業において～

物語文(文学)には、私たち人間がどのように生きるかという世界が表されている。だから、大人であっても子どもであっても、読み手がだれであっても、自らのこと、自らの考え方・感じ方、もっと言えば、生き方と関係させて読み味わっている。だから、同じ作品を読んでも、その作品から心の中に浮かび上がる想いは、人によって微妙に異なる。場合によっては、かなりの異なりを生み出すこともあるし、驚きを感じたり、深い感銘を受けたりすることもある。その前提の上で、本稿で申し上げ

たいのは、私たち教師は、子どもの読みから学ぶことがあるということである。

いずれも、私に教室があった頃のことである。

室生犀星の詩「靴下」を読んだときのことである。

授業の翌日、Tさんという子どもが家で書いた作文を持ってきた。そこに書かれていたことを読んだ私は、その内容の凄さに驚き、このことを書いた彼の行為に感激し、彼と彼のお母さんの悲しみの深さに比して私のこの詩に対する思いの浅さに恥ずかしさを覚えたのだった。

靴下
室生犀星
毛糸にて編める靴下をもはかせ
好めるおもちやをも入れ
あみがさ、わらぢのたぐひをもをさめ
石をもてひつぎを打ち
かくて野に出でゆかしめぬ
おのれ父たるゆゑに
野辺の送りをすべきものにあらずと
われひとり留まり
庭などをながめあるほどに
耐へがたくなり
煙草を噛みしめて泣きけり

Tさんは父親を亡くした子どもだった。その彼が、この詩の授業で、父親の葬儀での出来事を思い出したというのだ。彼は、その葬儀で「ぜんぜん、ぜったい、なかなか」を書いていて。ところが、「煙草を噛みしめて泣きけり」という文によって葬儀で泣かなかったそのときのことがよみがえったのである。Tさんは作文の後半、次のように書いている。

だけど、作者とぼくはちがう。作者はあとでないけど、ぼくは、ぜんぜんなかなか。かその時、ぼくは行ったけど、作者は行けなかった。／だけど、かなしんでいるのは、ぼくも作者もいっしょだ。作者は、たばこをかみしめてない。ぼくは、ぜんぜんなかなか。作者は、死んだ子にゆめをもっていたにちがいない。

じゅぎょうがおわって、家に帰った。そして、おかあさんに、
「おかあさん、今日な、靴下という詩をべんきょうしたんやに。」と言って、その詩の内容を話していると、おかあさんも、ぼくも、なくてなくてたまらなかった。おかあさんは、「この詩は、おとうさんの死んだ時と、ようにとるな。」といって、しょぼんとして、すぐだいどころへ行った。

Tさんは、「靴下」という詩を読むことによって、ようやく「泣く」ことができた、小学校5年生の子どもにそれが自分にとってどれほどの重みをもつものなのかということについては、深くは感じられていなかったかもしれない。けれども、父親の葬儀において「ぜんぜん」「ぜったいに」泣かなかった自分が「おかあさんも、ぼくも、なくてなくてたまらなかった」ということを、どうしても私に知らせたかったにちがいない。

もしかすると、彼は、泣かなかったことをずっと負い目に感じ続けていたのかもしれない。だから、作文の前半に、「なぜなかなかか」というと、ぼくは、まだ小さかったんだ。だけど、その時いい、ぜったいに一日も、おとうさんのことをわすれたことがない」と言い訳のように書いている。そして、前掲の文章のように「かなしんでいるのは、ぼくも作者もいっしょだ」と書いている。悲しかったのに、辛かったのに、ぼくの間から涙が出なかった。彼は、ずっとそんな自分のことが気になってならなかったのだ。私は思った、彼は、ようやくこれまでの呪縛から解放されたのかもしれないと。けれど、それは、改めて父の死という悲しみを思い出すことにもなったのだった。

詩を読むということは、自らの人生を読むということ、私は、この子どもからそう学んだのだ。

忘れられない文学の授業での出来事として、「泣く」とは対照的な「笑い」ということについて、次のようなことがあった。

宮沢賢治の「なめとこ山のくま」を読む授業をしたときのことである。熊を撃つことを生業とする小十郎のこの物語は、熊を殺して生きている者と、それに対して「なめとこ山あたりのくまは小十郎をすきなのだ」と書かれている熊との不思議な関係の中で展開している。小十郎は殺生をする生業が嫌でならない猟師だったのだ。今、撃ち殺したばかりの熊に、「くま。おれはてまえをにくくて殺したのでねえんだぞ。」と言うほどだったのだ。

その小十郎が、物語の最後で、熊に頭を殴られてしまう。そして、その後に、それから三日たった夜のことが右のように描かれている。

ここを読んでいたときのことであった。ある一つのグループの様子に他のグループと違う気配を感じて、私はそのグループに近づいていった。そして、耳にしたのは、一人の子どもの「小十郎はこのとき初めて笑った」という言葉だった。

私は衝撃を受けた。この子は、熊を殺して生きていかなければならなかった小十郎の苦しさ、悲しさ、やるせなさを感じている。それがどんなに辛いことだったか、その辛さから解放された小十郎、それがこの「生きているときのようにさえざえして、何か笑っているように見えた顔」だと気づいたということなのだ。

5年生の子どもが、教師である私がとらえていなかった主人公の辛さに寄り添っている、それは私には衝撃だった。私は、彼の言葉を聴いて、小十郎の苦しみが私自身のなかに入って来た感じがしたのだった。

その栗の木と白い雪の峰々に囲まれた山の上の平らに、黒い大きなものがたくさん環になって集まって、おのおの黒い影を置き、回々教徒の祈るときのようにじつと雪にひれふしたまま、いつまでもいつまでも動かなかった。そして、その雪と月のあかりで見ると、いちばん高いところに小十郎の死骸が半分すわったようになっておかれていた。

思いなしか、その死んで凍えてしまった小十郎の顔は、まるで生きてるときのようにさえざえして、何か笑っているようにさえ見えたのだ。ほんとうにそれらの大きな黒いものは、参の星が天のまん中に来ても、もっと西へ傾いても、じつと化石したようにうごかなかった。

「靴下」における「泣く」という行為、「なめとこ山のくま」における「笑っているような」表情。

「泣く」と「笑う」は真逆の感情のようにみえるけれど、そのどちらからも、「生きる」ことの重みを感じることかできる。

そんな究極の人間の状況に、大人である私よりも深く触れる子どもがいる、文学・詩を読むという行為においては、教師も子どもも同等なのだ。だから同じ一人の人間として自分も作品の世界に浸り、子どものことば・読みに耳を傾けなければならない。そのとき私が感じたのはそういうことだった。

そして、その学びへの教師の姿勢は、こと文学・詩の授業においてだけのことではない。学びを生み出す授業という世界においては、どんな教科だってそうなのだ、そう思わなければ、真の学びは生み出せない、そのことを肝に銘じよう、そう思うようになった。

教師の仕事は教えることだけれど、その対象である子どもからも、子どもたちは自分よりはるかに年少ではあるけれど、そんな子どもからも学べる教師でないと子どもによりよい学びをもたらすことはできない。教えることと学ぶことは表裏一体なのだ。日々学んでいる教師こそが、子どもの学びはぐくめる教師になることができるのだ。