

方式だけではない どんな実践をするかだ

1 変えることと変えないこと

授業には、さまざまな方式がある。どの教科にもつながる授業全体に関するものから特定の教科に関するものまで多種多様である。もちろん、さまざまな方式があるのは教育界だけのことではない。人の営みは多種多様なものだからそれは当然のことである。

教師ならだれもが、よい教育、よい授業をしたいという願いを持っている。だからこそ、どの方式・やり方を取り入れようかと迷い思案する。そのこと自体は悪いことではない。しかし、このやり方がよいのではないか、いやこちらの方がよいのではないかと次々と変えることはどうだろうか。

もちろん、一旦決めたことは変えてはいけないということではない。よりよいものを求めて、変えることがあってもよい。その一方、どんなに難しい事態に陥ったとしても変えないことも大切だ。変える、変えない、そのどちらにするにしても大切なことは、その決断においてどういう思慮を働かせるかである。その思慮においてもっとも大事なことは、それまでに行ってきた「実践」をどれだけ真摯に深く内省的に検証するかだ。

どんなことでもそうだが、物事の成否はどういう方式を採ったかだけで決まるわけではない。同じ方式を採っても、かなりの異なりがみられることはよくあることだ。なぜそういうことになるのか。それは、方式とはいわば「形」だからである。どういう形態をしているか、どういう仕組みになっているか、それが「形」である。では、物事の結果はどこで変わるのか。そのことを考えてみようというのが本稿の趣旨である。

2 どこでグループを入れるか、どこで足場架けをするか

授業研究会においてよく出される質問に「どこでグループを入れればよいでしょうか」「どこで足場架けをすると適切なのでしょうか」などがある。

グループを入れる、足場架けをする、それは「協同的学び（学び合う学び）」における必須の手立てで、「学び」を形作っている重要な要素である。だから、そういう質問をする教師の気持ちはよく分かる。たぶん、自らの授業において、そのタイミングがつかめず、学びを深めることが出来なかったという思いを抱いておられるのだろう。

しかし、この種の質問には答えることはできない。それは、「ここでグループを入れればよい」「足場架けはこういう時に行えばよい」というどんな場合にでも当てはまるマニュアルはないからである。つまり、「グループを入れる」とか「足場架けをする」というようなことはすべて授業における「形」なのだ。だから、その「形」をさらに細かい「形」にするなどということとはできない。そういうこと

をしてしまえばしてしまうほど、子どもが生きる学びをつくることはできなくなるからである。

「どこでグループを入れるか」「どこで足場架けを行うか」、それは、どちらも、そのときの子どもの状況によって決まることである。「形」は「状況」に適応して初めて本当の形になるのだから。

「ごんぎつね」（新見南吉）の授業のときだった。兵十が加助に「不思議なことがあるんだ」と言っていて、栗や松茸をくれるだれかがいると相談する場面がある。その会話を耳にしたごんが二人の後をつける。その時の様子が、「かげぼうしをふみふみ行きました」と書かれている。授業はそこの場面を読んでいた。

子どもたちは、「兵十が（栗をくれるのは）だれだと言うか聞きたかった」「自分のことを言うのかとドキドキしていた」などと、ごんの思いに寄り添った考えを出してきた。その時だった。一人の子ども（Kさん）が、「かげぼうしふみふみでしょ。聞きたかったとは思うけど、ごんはどうしてそんなにも近づいたの？ 殺されちゃうよ」と言ったのだ。瞬間、子どもたちが静まった。少しの間ができる。すると教師が口を開く、「だれかその文章を音読して。〇〇さん、お願いします。……その音読を聴きながら、今、Kさんが言ったこと考えてみて。……そして、音読が終わったらグループで聴き合ってみて…」と。

これは、授業をした教師にとって予定の行動ではなかったにちがいない。教師は、最初の数人が語ったことでよいと思っていた可能性が高い。そこに、想定外の考えが飛び出した。この対応は、こういうときは慌てないで音読を入れて文章に戻す、そして文章に書かれていることに基づいてグループで聴き合う、そう心がけていたからできたことなのかもしれない。

ただ、私は、このときそれだけで音読とグループを入れたのではないと感じた。その教師には理路整然とした考えはなかったかもしれない。けれど、このことを考えれば読みが深まるという匂いのようなものを感じたのではないか、そう思った。それは、ここにこそ、ごんと兵十の間に立ちはだかる越えることのできない大きな溝が存在しているからである。その溝が分かっているが近づくと、「神様」だと言われても明くる日も栗を持っていくごん。この物語を読むということは、その「溝」を真ん中にしたごんと兵十の哀しい物語を読むことなのではないか。だとしたら、危なさが分かっているが「かげぼうしをふみふみ」まで近づくとごんの姿にそのことが象徴されていることになる。……授業をしていた教師にそこまでの認識があったのではないかもしれない。けれど、ここで立ち止まり、音読とグループを入れるという判断は、何もないところから生まれることはない。この判断は、子どもとともに物語を「味わっている」教師でしかできないことなのだ。子どもの考えに耳を傾け、子どもの考えに寄り添い、子どもの考えをテキスト・題材とつなぎ、教師も子どもとともにテキスト・題材の世界を味わおうとしている、そんな教師が、ひらめきのように「何かがある」と気づくことができる、そういうことなのではないだろうか。

「方式」「形」だけではこういう判断はできない。どれだけグループを取り入れても、どれだけ「よい課題」を提示したとしても、子どもの学びを深めることはできない。大切なのは、「どんな方式で授業しているか」だけではなく、その方式で「どんな実践をしているか」という「事実」なのだ。

3 決定的に大切なのは、すべての子どもに注ぐ教師の「まなざし」

私は、授業の「方式」よりも大切なものがあると思っている。授業の「技法」も「指導法」も授業

の実効性を高める大切なものではあるが、それがいちばん大切なものとは思っていない。

教育においてもっとも大切なものは、「すべての子どもに注ぐ教師の“まなざし、”」なのだ。

「方式」に従って取り組んだけれど学びが一向に深まらない、だから、この「方式」はだめなのだと決めつけるよりも前に、自分たちは子どもにどういう“まなざし、”を向けていたのかという検証が必要なのだ。そうでなかったら、どんな「方式」でやってもよい結果は得られないだろう。

教育にとって、もっとも大切なことは、子ども一人ひとりの尊厳を尊ぶことだ、子どもの学びの可能性を信じることだ、子どものことで心砕くことだ、子どもの喜びが自分の喜びになることだ、寂しさを抱える子ども、分からなさで落ち込んでいる子どもの気持ちに心を傾けることだ。もちろん、何もかもすべてうまくいくわけではない。すべての子どものすべてのことに対応できるわけではない。一人の教師でできることには限界がある。けれども、「この子どもたち一人ひとりのかけがえのない大切な時間を自分が担っている」という自覚があれば、できる限りの“まなざし、”を注ぐのは自明の理である。方式や技法は、その“まなざし、”で生まれた子どもへの願いを具現化するために必要なものののだ。

右のような3桁×2桁のかけ算を課題とする算数の授業のときだった。

子どもたちは、机をグループにして取り組んでいた。課題を出した後、教師はグループの間を巡りながら、学ぶ子どもたちの様子を注意深く見つめていた。

		5	8	7
×		3	4	
2	3	4	8	

しばらくして、それまで一切口を開かなかった教師が、子どもたち全員に声をかけた。

「ちょっといいかなあ。このグループで『分からないこと』があるって……」

全員の顔がそのグループの方に向く。すると、一人の子どもがみんなに問いかけた。

「7,4…28で、4,8…32で、5,4…20で、0を何個入れたらいいか分からん！」

こう言って彼は右上のような筆算を黒板に書いた。彼の分からなさは「0を何個入れたらいいか分からん！」だ。けれど、彼が黒板に書いた「2348」に「0」は1つもない。いったい彼の「分からなさ」とはどういうものなのだろう？ 黒板を見つめる子どもたちはみんなそう思ったにちがいない。

子どもたちと教師のこの「分からなさ」への対応は実によいものだった。なかなか姿を現さない「彼の分からなさは何なのか」を2度のグループを経て見つけ出すのだが、それを可能にしたのは子どもたちと教師のつながりだった。その詳細は省略するが、ここで述べたいのは、この「分からなさ」を全員で考え合う場に引き出した教師の“まなざし、”についてである。

結論を言うと、該当の子どもの「0を何個入れたらいいか分からん！」とは「587の5は本当は『500』で、それに4をかければ『2000』になり、『2000』には『0』が3つついているけれど、それはどこに書けばよいのか？」ということだったのだ。

なんでもないような疑問だけれど、 587×34 というかけ算の計算に取り組むとき、ややもすると機械的に「5と4を掛けて20で、繰り上がっている3と合わせて23となる」と分からせることになる危険性があるのではないだろうか。それでは「二千三百四十」という量としての意識は生まれない。

「五百八十七を三34倍する」とどれだけになるのかという量意識はとても重要なのに、「2,3,4,8」と4つの数字を並べるだけになる。「2348」の「2」はただの2ではなく「2000」なのだ。それなのに3つの0は書かない。それはどこに書けばよいのか、それが子の子どもの「分からなさ」だったのだ。

授業を見ていた私が感心したのは、このことが分からないと感じた子どもに対してだった。そして、それとともに、この子の分からなさを取り上げた教師の“まなざし、”には感激した。そしてこの“まなざし、”がなければ、「学び合う学び」は真の「学び合う学び」にならないのだと思った。

4 「方式」は、学びの魅力を生み出す事実によって真の「方式」となる

どうすればよいか、どんな方法にすればよいかとすぐやり方・方法を欲しがる。A Iが発達したことによりその傾向はますます強くなりそうだ。そうして、だれでも、なんでも「できる」「分かる」、そういう便利さに人間ははまりつつある。その傾向は教師の世界にも侵食してきている。

そういう世の中の進展に危うさを覚えるのは私だけではないだろう。もちろん、私もそういう便利さの恩恵を受けている。けれど、便利なものはだれもが同じ結果を得ることが出来ることになり、それは「人格のないもの」を生み出すことになる。もし、人間がそうなることに何も思わなくなったらこれほど危険なことはないと思っている。だれもかれもが均一化、同一化することになり、一人ひとりの存在の意味が薄れていくからである。違いが大切にされない社会、個人の人格が尊重されない社会ほど生きにくい社会はないのではないだろうか。私たちは、どんなに世の中が進展しても、その恩恵に与るとしても、同質化するのではなく、自分という人間らしさを発揮する場と時間を生き方のどこかに保ち続ける、その志が大切なのだ。

話が大きくなってしまった。授業の話に戻そう。

たぶん、どこの学校でも、年度始めには、「どういう方式」で取り組んでいくかということが話題になるだろう。そしてその方向が定まったら、「校内研修」の計画を立てることになる。

そのとき、ここに記したことを思い出してもらいたい。「方式」や「形」は大切だ。なんでもよいということはない。だから、どういう「方式」にするかの判断は大切だ。そのとき、しっかり見極めてもらいたいのは、やりやすいかどうかではなく、その「方式」はどのような「理念」でかたちづけられているかだ。「理念」が感じられない「方式」にしてはならない。

その上で、もっとも重要なのは、どういう方式をとるかで留まるのではなく、「どんな実践をするか」なのだというのをしっかり意識してもらうことだ。

教師の実践にマニュアルはない。部分的に活用することはあっても、肝心のところではA Iに頼ることはできない。子どもたちは一人ひとり生きている。良さも特徴も個性も考えることも、どこが分からないかということも、どこでどんな気づきをするかということも、一人ひとりみんな異なる。そういう生きて変化する何人もの子どもたちを対象として、子どもたちの育ちにつなげる働きかけをする、それが私たち教師の仕事である。大切なのは、そんな一人ひとりを見つめる人間の「まなざし」なのだ。

すべての子どもへの「まなざし」があれば、「技法」の未熟さは乗り越えられる。

すべての子どもへの「まなざし」があれば、「方式」に内容と力が宿るようになる。

流動する世の中で、一人ひとり異なる子どもたちに対していけば、難しさに陥ることも、新たな課題が浮かび上がることも、見直さなければと感ずることもあるだろう。そんなとき、その原因を安易に「方式」のせいにはしないことだ。それよりも前に、自分たちの「実践」の事実に向けることだ。そうする面倒さを厭わないことだ。それをしないで、「方式」を変えることで済ませることにはしない。一人の教師としても、学校全体としても、自分自身、学校全体のありようがどうだったかに目を向けることだ。自分を見つめて見直す勇気を持つことだ。