

学びのゆたかさを見つめて
—多元性の視点から—

大関 健一・青柳 宏

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第10号 別刷

2023年8月31日

学びのゆたかさを見つめて†

—多元性の視点から—

大関 健一*・青柳 宏**

芳賀教育事務所*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

日々の授業は、子どもと教師の「学び」のゆたかさに満ちている。私たちはそう考えている。私（大関）は、栃木県教育委員会から学力向上推進リーダーとして認定を受け、複数の学校において、子どもたちと先生方の日常の授業を見つめる機会をいただいた。子どもたちの「学力」の向上と「教師の指導力」の向上を目指す日々のなかで見てきたものは、一元的には判断できない授業の在りかたと、子どもたちの学びの姿だった。本稿において私たちは、先生方との授業の振り返りのために綴ってきたフィードバックシートを読み返すことをとおし、改めて、子どもたちと先生方の姿、そこに生まれていた「学び」を見つめ直した。授業の省察であるフィードバックに、再度、省察を加える、その対話的なところのうちに立ち現れてきたものは、子どもたちの「学び」のゆたかさと、日常の授業のなかで成長していく教師の姿、そして「学びの多元性」という視点だった。学びの多元性にもとづく様々な学びのゆたかさを、子どもたちと共に創りあげようと努力する教師の姿が、そこにはあった。

キーワード：学びのゆたかさ、教師としての成長、子どもの論理、学びの喜び、多元性、幸せな学び

1. はじめに：学力向上推進リーダーについて

栃木県教育委員会は、とちぎっ子学習状況調査を要として、義務教育9年間の学びの連続性を重視した本県独自の学力向上システムを構築し、児童生徒一人一人の学力向上に資することを目的とし、「とちぎっ子学力アッププロジェクト」を実施している。学力向上推進リーダーは、そのなかの「教師の指導力」の向上を目指した支援事業の一つである。以下、学力向上推進リーダー配置事業について、栃木県教育委員会が作成した「令和4（2022）年度とちぎっ子学力アッププロジェクト 概要説明資料」のなかから説明の一部を引用する。

学力向上推進リーダー配置事業

(1) 目的

小学校の国語と算数の教科指導に実績のある教員を、「学力向上推進リーダー」（以下「リーダー」という）に認定し、担当学校内の教員の指導力向上を図るための指導を可能とすることにより、小学校における学力の向上を図ります。

(2) 事業概要

リーダーは、各市町教育委員会が定めている学力向上計画等を基に作成した「学力向上推進リーダー活用計画」に則り、複数の小学校を兼務するとともに、週の中で日を決めて本務校や兼務校に勤務し、それぞれの学校において教員への個別指導やチームティーチング等による授業を行うことで、学校全体の学力向上を目指します。また、リーダーを対象とした研修会等を開催し、リーダー自身の更なる資質向上を目指します。

(3) リーダーの主な業務内容

・国語、算数の授業参観後、授業者に対する個別指導・助言

† Kenichi OZEKI* and Hiroshi AOYAGI**:
The fecundities of Learnings

Keywords: The plurality of learning

* The office of education in the district of Haga

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: aoyagi@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

- ・国語、算数の授業のT2として担任をサポート
- ・国語、算数の授業のT1として模範授業を提示
- ・指導内容等の記録・校内研修での指導・助言等

私（大関）は、令和元年度から令和3年度までの3年間、真岡市の学力向上推進リーダーとして延べ10校の小学校に勤務させていただいた。日中に先生方の授業のお手伝いをし、放課後にはリフレクション（授業についての振り返り）を実施し、その日のフィードバックシート（授業についての助言）を先生方全員に配付し退勤するという日々を3年間続けた。先生方と一緒に授業の案を練ったり、各校の研究実践の相談を受けたり、日常のルーティン以外にも、先生方と子どもたちの授業がより充実したものになるよう支援を重ねてきた。本実践論文は、私自身が先生方に配付してきたフィードバックシートを再度読み返し、学力向上推進リーダーとしての実践を省察することで、授業、教師、学力について見つめ直すところみである。尚、「要約」を含め、1.～3.を大関が担当し、4.の「おわりにかえて」を青柳が執筆した。

2. フィードバックシート「学びのゆたかさ」

フィードバックシート「学びのゆたかさ」は、栃木県教育委員会の学力向上に関する方針や真岡市教育委員会の学力向上計画に関する視点から授業について振り返り、先生方に助言をするために作成・配付してきたものである。ただ、内容はそれだけに限定したものではなく、先生方と子どもたちの授業がよりゆたかなものになるよう、私自身が一人の教師として授業に入らせていただき、見取ったこと、感じたこと、考えたこと、学んだことなどを綴ってきた。それは先生方への支援であるとともに、教師としての私自身の省察でもあった¹。フィードバックシートの多くは紙面による対象校への配付だったが、令和3年度の9月以降は、WEB上での配信に切り替え、先生方が学校間を越えて、他校のフィードバックシートを読めるように工夫してきた。本稿では、令和3年度に真岡市立真岡西小学校、真岡市立長田小学校、真岡市立物部小学校において配付及び公開したフィードバックシートの一部を取り上げ、その内容に改めて省察を加えていく。以下、「3. 「学びのゆたかさ」をめぐる省察」において、まず「3.1. 授業を支えるもの」で、日々授業するうえで大切となる、具体的な方法以前の根源的な教師の在

りかたについて綴ったフィードバックを取り上げる。次に「3. 2. 授業づくり」では、国語と算数の教科指導について、一時間の授業づくりや単元構想にかかわる内容を取り上げたフィードバックをはじめ、各校における研究実践への協力に関するフィードバックなどにふれる。また、「3. 3. 生きた授業」においては、たくさんの思い出に残る授業のなかから、思い出深い一つの授業について取り上げ、「学び」のゆたかさについて考えていく。

3. 「学びのゆたかさ」をめぐる省察

3. 1. 授業を支えるもの

改めて、自分の綴ってきたフィードバックシートを読み返していると、具体的な方法以前の教師の在りかたにふれるものが多いことに気づいた。そこには、学力向上推進リーダー配置事業の目的である「教師の指導力」の向上という視点が関係していると思われる。先生方の指導力の向上について考えたとき、「教師の成長とは何か」という問いが自分のなかに生まれていた。あるいは、何が先生方の本当の成長につながるのかという問い。私自身、そのことをいつも意識していたわけではないが、フィードバックの頻度からみると、大切な問いとして常に自らの内にあったことがうかがえる。ここでは、「教師としての成長」「在りかたの地平から」「子どもの論理」「子どもの世界へ」と題して、授業を支える教師の在りかたについて考えていきたい。

3. 1. 1 教師としての成長

はじめに、令和3年（2021）年4月23日のフィードバックを引用する。令和2年度に新規採用教員となり、教師としての2年目を迎えた真岡西小学校の姫井梨紗先生の姿を綴ったものである。（以下、フィードバックについては◆印、改めて省察を加えた部分については○印と表記する。本文中の子どもの氏名はイニシャルに変更。）

2021.04.23 NO.4 真岡市立真岡西小学校

「子どもの言葉 外から聴くか 内から聴くか」

4年3組 算数

◆…本時は「3桁×3桁」の筆算の学習。285×127の筆算の仕方を考えました。（中略）

僕が一番心に残った場面は、先生が筆算の仕方の説明を終えた時でした。計算の順序、意味など、丁

寧に説明された後、10:03（授業開始から33分）「どう、分かった？」と先生はずねました。間髪を入れず答えたのはAさんでした。「わからな〜い」と。

昨年度、姫井先生は「分からない」という子どもの発言について考え、時に僕にも御質問いただきました。「なんで分からないのか」「分かってほしいのか」「そこまで難しくないのに、なぜだろう」「何度言っても分からない」それは教師として歩む中で、大人として生きる中で、多くの人が感じたことのある問いではないでしょうか。繰り返しになりますが、本時、Aさんの「わからな〜い」を聴いた後の先生の姿に、僕は成長を感じ、心が温かくなりました。

「ポイントはね…」先生は10分以上かけて説明した内容を、要点を絞り、ダイジェストで説明し直しました。その説明は1分もかからないものでしたが、はじめの説明よりもはるかに分かりやすかったです。二度目の説明を終えた先生は「よし…できるかどうか」とつぶやきながら、たしかめ問題を解いてみるよう指示を出しました。（身に付けてほしいことをはっきり意識されているところも◎）そして、先生は真っ先にAさんのところに行きました。一つ一つもう一度説明する先生。うなずきながら聴くAさん。

何気ないことに感じられるかもしれませんが、僕には「分からない」という言葉を聴く姫井先生の「心の居場所」がAさんの内へと寄り添っていくように感じられました。「何度言っても分からない」それは「分からない」という言葉をその子の「外」から大人の論理で聴いているのだと思います。（中略）「分からない」という言葉を、その子の「内」から聴いたとき、大人の選択しているアプローチが合っていないということ、子どもと大人のズレが観えてくるのかもしれません。目の前の子どもの言葉、姿は、教師にとって多くの学びの機会を与えてくれています。姫井先生、素敵な教師としての学びの姿をありがとうございました。



○姫井先生との出会いは、このフィードバックシートを書いた前年。姫井先生が大学を卒業し、教師になった年だった。その後の2年間、私は姫井先生から「教師としての成長」について、学ばせていただいたように思う。授業において、教師はある意図をもって子どもに接する。「分かってほしい」「できるようになってほしい」と。その大切な想いを学習指導案という形にし、それをもとに授業を実践する。あるいは学習指導案の作成とまではいかなくとも、多忙な日々のなかで、その想いをもとに具体的なアプローチを考え、授業実践を重ねていく。その日常の営みのなかで、教師は成長していく。教師の想い、その想いが授業づくりの原動力ともいえるだろう。しかし、時にその想いは「分かせたい」「できるようにさせたい」という、他者に変化を求める気持ちを生む。その「させたい」という気持ちは、子どもというかけがえのない他者を、コントロール可能な対象として捉え、自分の思い描く姿へと変化させようという授業の姿につながっていく。その「させたい」という気持ちが強くなりすぎてしまう場合が、学校現場では往々にしてある。私自身の自責の念も込めて、あえて言うなら、「させたい」が強くなればなるほど、授業は学びの主体である子ども自身から離れていく。教師は、子どもの「分からない」を外から聴くことになる。反対に、「内から聴く」と綴ったように、「分かせたい」ではなく、子ども自身の「分からない」に、ただ寄り添う。そこから教師としての自分に何ができるか案案する。学びをともに育む。そんな在りかたもまた教師にとっては必要だろう。2年目を迎えた姫井先生は、その「外」と「内」の間で葛藤しながら教師としての学びを紡いでいるように見えた。

今読んでみても、当時、姫井先生の教師としての成長に胸が熱くなったことを思い出す。「なんで分からないのか」と疑問に思っていた姫井先生が、Aさんの「分からない」をあるがままに受け入れ、大切に支援した姿。私自身が教師にとって大切なことを学ばせていただいた気持ちだった。

他にも、Aさんと姫井先生のエピソードを綴ったフィードバックを紹介したい。

2021.05.07 NO.8 真岡市立真岡西小学校

「がんばった文章をかくのを。」

◆休み時間になってすぐ、Aさんが算数のノートを

姫井先生のところに持ってきました。ノートには「 $72 \div 3$ 」の計算方法についてAさんの考えが書いてありました。かけ算を使って、わり算の流れを逆方向に表現していました「10が2つで20、 20×3 で60、 4×3 で12、60と12をたして72」図で考えたことを言語で表現したのだと思います。自分の考えを表現したことも素敵でしたが、先生と僕が驚いたのはその上の行に綴られていた「(ふ)ががんばった文章をかくのを。」という倒置法を使った振り返りの一文でした。この一文を見つめること、その価値を感じることに、認めてあげることが、とても大事なのだと思います。そこにひかれる先生の心も。ノートを先生に見せたAさんの、恥ずかしそうでもあり、誇らしそうでもある表情が心に残りました。

1年前、僕は小学生のAさんに会いました。「振り返り」を書く時間(自分の考えを書く時間もそうですが)「分かんない」「何書けばいいの」と苦しい顔をしていたことを覚えています。秋から冬にかけて、Aさんのクラスで国語の授業を一単元分(10時間)やらせていただきました。もちろん、毎時間、振り返りの時間をとりました。Aさんは書くことが苦手でした。だからこそ、Aさんが自分の想いを綴った時には、必ず全体へのフィードバックや個人的なフィードバックをしました。それでも白紙は多かったです。今年度も姫井先生は「振り返り」について意識的に取り組んでいらっしやいます。ただ本時は「振り返り」の時間を設定しませんでした。ですが、Aさんは自分の学びを振り返りました。それは他者から指示されて書いたものではありませんでした。「めあてとの整合性がとれていない」と評価するのでしょうか。「一文だけじゃ足りない、もっと…」と指導するのでしょうか。先生はAさんと一緒に、その一文を喜びました。

○文章を書くということはとても難しい、抽象的な行為だと言われる。

特に、苦手な子どもにとっては、非常に難しいことだろう。Aさんも、書くことに対して難しさを感じていた。Aさんが自分の学びについて、その想いを自ら綴ったことは、私にとって驚きだった。私は、授業の後、姫井先生のところへノートを持っていくAさんの様子を教室の窓際から見つめていた。その表情は満足気でありながらも、どこか恥ずかしそうだった。授業中、Aさんが振り返りを書いたところ

を見て、私はとてもうれしかった。加えて、それを担任の姫井先生に見せたいと思うAさんの気持ちもうれしかった。1年以上にわたり、定期的に授業の手伝いをしながら、Aさんと姫井先生の関わりを見てきたからこそ、何気ないAさんの変化に心が温かくなった。

様々な分析の結果、子どもたちの「書くこと」に課題があるとなった場合、まず話題にあがりやすいのは、その解決のため、子どもたちに何を「させる」かということだと思われる。実際に、3年間で延べ10校の小学校に勤務させていただき、先生方とともに各校の授業について考えてきたなかで感じたのは、子どもたちが学習上で抱えていると思われる課題を解決するために、先生方のなかで話し合われることの中心は、「させる」ことだった。もちろん、それは必要なことであるし、そこを入口に自分たちの授業の在りかたや指導について再考する話合いもあった。実際に私自身もそこからたくさんのことを学ばせていただいた。ただ、話合いが「させる」ことだけに終始することも決して少なくはない。もしそれだけで話合いが終わった場合、書くことに難しさを感じる子は、「書かされる」ようにはなるが、自ら「書く」ようにはならないのではないだろうか。Aさんは姫井先生に自分のがんばりを見てもらいたい。そんな気持ちがあるからこそ、自分の振り返りを見せにいったのだろう。Aさん自身が想いを綴る。その「書くこと」の芽生えを姫井先生は待っていた。4月23日のフィードバックシートでも綴った子どもの「内」へと耳を澄ませ、自分にできることは何か問い続け、焦らず待つ。「させる」こととは異なる地平に子どものささやかな、それでいて大きな一歩があるのではないか。そんなことを感じさせてくれた出来事だった。

姫井先生も決して、すべての指導を意図的に行ってきたわけではない。どうしたらよいか分からないなか、目の前の子どもの姿に、迷い、悩み、考え、日々を過ごしてきた。手探りのなか、Aさんと一緒に成長を重ねてきたように思える。

それから半年後のフィードバックにも、Aさんと姫井先生の姿があった。

2021.11.5 NO.43 真岡市立真岡西小学校

「省察」4年3組

◆…今回、僕にとっての一番の学びは、授業に入ら

せていただき、リフレクションをさせていただく中で見た、授業について考え、悩んでいらっしゃる姫井先生の姿でした。僕は以前(若い頃)、確かな信念、確固たる教育観のもと、揺るがない強さをもとうとしていました。でも、それは時を重ねるごとに、独りよがりな教師主体の授業であったり、考えの固定化を生んだりするようです。何より、目の前の子どもの姿が見えなくなっていく。そして厄介なのは、見えなくなっていること自体に気付かない。そんな悪循環を強化してしまうようです。「これでいいんだ」「これが正しい」と思った時点で、たくさんのことが見えなくなると、何かの本に書いてありました。迷い、悩み、考えることこそ、教師としての成長を支えるものなのかもしれません。(後略)

○若手の先生方に対しては、もちろん助言したいことがたくさんある。しかし、実際、言葉にして伝えられることは非常に少ない。説明したり、主張したりすること自体が、その若手の先生の教育実践の妨げになってしまったり、若手の先生の想いや意欲を削ぐ結果につながったりすることも少なくない。また、教師としての経験は、どうしても言葉では伝わらない次元のものもあるように思われる。その不確かな実践的な知識をいかに共有していくか。それもまた、教育現場における中堅以上の年齢に達した教師が抱える悩ましさと考える。

姫井先生とのリフレクションや授業づくりをはじめ、これまでの私自身の経験を振り返ってみると、私はその実践的な知識を「いかに共有するか」という点において、反対に若手の先生方から非常に多くの学びを得てきたように思う。

私は平成29(2017)年度から平成30(2018)年度まで、宇都宮大学の教職大学院に所属させていただいた。宇都宮大学の教職大学院では、学部からの入学生と、現場から入学する現職の教職員が、在学中の2年間、同じ講義を受け、同じ控室で日常を共にするカリキュラムとなっている。私が入学した年は、現職が10名、学部からの入学生(ストレートマスター)が6名だった。20代前半のストレートマスターと一緒に遊んだり、マラソン大会に誘われ、みんなで何十キロも走ったり、一緒に食事をしたり、旅行をしたり。もちろん、実践研究についても、情報を共有しながら、互いの取組について共に省察を重ねた。今振り返ってみても、あの2年間の

経験は貴重なものだった。20代前半の院生から、たくさんのことを教えてもらった。20歳近く年齢の離れた私と対等に接してくれた院生(今は本採用として立派に勤務する先生方)に心から感謝している。

もちろん、学力向上推進リーダーとして、姫井先生をはじめ、若手の先生方から相談を受け、助言をしてきたが、それは決して一方的に教える行為ではなかったように思う。姫井先生がAさんと一緒に悩んだように、大学院時代の私が20代の院生と日々を過ごしたように、私もまた若手の先生方と一緒に悩み、考えることをとおして授業について学んでいたのだと思う。

「教師の指導力」の向上、その根源にあるもの。その一つを2年間の姫井先生の姿から学ばせていただいたように思う。



3. 1. 2 在りかたの地平から

「授業を支えるもの」について、自らの姿をとおして教えてくださった先生方はたくさんいらっしゃった。以下のフィードバックに綴られた渡邊美代子先生と添野明美先生の姿もその一つである。

2021.06.11 NO.17 真岡市立真岡西小学校 「自己開示性」3年1組 算数

◆…授業中盤、渡邊先生と添野先生が、教科書に出てくる「かえでさん」と「みなとさん」を演じ、子どもたちの学習活動に対する気持ちを盛り上げます。演劇それ自体にも指導面の工夫があり素敵なのですが、僕は、先生方の御指導に「自己開示性」を感じ、一人学んでいます。先生自身がどんな「人」なのか、子どもたちに向けて開いているということ。それは、演技やパフォーマンス、それ自体ではなく、そこから感じ取られる先生方の人間味とでもいうのでしょうか。それは時に、好きなものだったり、得

意なことだったり、嫌いな物だったり、失敗だったり、涙だったり、叱ることだったり。その「人」にふれることで、子どもたちも自分を開き、そこに生まれた関係が少しずつ深まっていくのだと思います。そして、そういう関係の上に授業が成り立つのだと考えます。

○学力向上推進リーダーとして勤務していた3年間、違和感を持ち、気になっていた点がある。それは、先生方がどこか「正解」を求めているということだった。「めあてはこうあるべき」「こういう方法で指導すべき」、そのあるべき形、すべき指導はどんなものか、その「正解」がどこかにあり、それを知っている人がどこかにいる。それを知ることが「正解」の授業をすることにつながると。実際に教育現場では何気ないやりとりのなかで「正解」という言葉をよく耳にする。誤解を恐れず言うのなら、それは何か、子どもと教師の授業という営みの表層面にだけ固執しているようにも思える。そのような授業づくりの内には、どこか子どもの存在が感じられない。もちろん、より効果的な指導の方法というものはあるだろうし、それを探すことも大切なことだろう。上に挙げたフィードバックにおいて綴った先生方も、そのような指導の方法を模索し、実践している。しかし、それは先生方がもつ、方法とは異なる次元のものに支えられている。小学校の学級担任であれば、年間約200日、1000時間以上にわたり、子どもとともに授業を生きる。授業は、そこで生きる子どもや教師の意識、無意識も含め、多様な要素が関わり合いながら、その場に生じる営みではないだろうか。そのような地平に立ったとき、「授業をよりゆたかなものに」あるいは「授業を変えていこう」とすることは、方法の次元だけでは難しいのではないかとも思える。教師自らの「在りかた」をも含めた、より多様な地平から授業を見つめ、育ててほしい。そんな気持ちから綴ったフィードバックだった。

フィードバックシートを読み返してみると、そのような想いは様々な部分に顔を出していることに気が付く。例えば、以下に引用する同日のフィードバックも同様である。

「間接的な指導」3年2組 国語

◆本時は「調べて書こう わたしのレポート」の単

元、レポートのテーマを決める時間でした。トマトが嫌いな門口大稀先生がトマトについてのレポートを書いてきました。喜ぶ子どもたち。先生のレポートを参考に、自分のテーマを考えました。「ピアノの中はどうなっているのだろうか」「せかいにはどんなこっきがあるか」「コロナのワクチンについて」「ホタルイカはどうして光るのか」など、子どもたちの問いは実に多様でした。子どもたちは先生や友達との対話の中、20分間じっくりとテーマを考えました。10分間、発表し合い、最後の5分間で振り返りをしました。「先生のトマトの文章がおもしろかったけど、それを見て文章を書きました」「調べること（コロナのワクチン）を、いろんなほうほうで調べて、生活に生かし、みんなにもけっかをつたえたいと思う」…。真似るための教材（トマトのレポート）がある。説明や活動自体がシンプル。学習計画がある。子どもが自分の学習について展望をもっている。授業時間外の先生による間接的な指導の充実が、主体的な学びを生む。改めてそう感じた一時間でした。

本時内の直接的な指示、指導が多ければ多いほど、子どもの時間は少なくなります。本時外の間接的な指導が充実すればするほど、子どもの時間は多くなります。教材研究や準備の時間を増やそうということではなく、より子どもたちの学びに焦点をあて、先生が「させる」のではなく、子どもが「する」ための工夫を考えようということです。「させる」と、活動が複雑化し、先生による手数が増えて、学び方の汎用性が低くなります。「する」を意識すると活動がシンプルになり、先生による手数が減って、学び方の汎用性が高くなります。方法ではなく、意識や思考の転換が大切なのだと思います。

指導案や何気ない会話の中の言葉にも、それらの意識は表れるものです。「させる」ことを考えるのではなく、子どもが「する」ために、そのための手立てとして教師が何を「する」か。それを考えることを大切にしていだけたら嬉しいです。

○「方法ではなく、意識や思考の転換」より多様な地平から授業を見つめてほしいという気持ちで綴った言葉だが、今読み返すと、非常に軽率だったという反省の念が生まれる。それは「させる」の必要性という視点が抜けていることである。学校教育は法に基づいて構築した制度のもと、子どもたちの学び

の機会を保障している。ただ、見方を変えるなら、子どもたちは、決められた年齢に達した時点で、決められた場所に集められ、そこで学習することを強いられるという側面もあると言える。学校教育は、制度として根本的に「させる」を内包している。加えて、各校のカリキュラムなど、基本的に「させる」ことを整理し、子どもたちが出合う教材についても、教師の意図のもと「させる」という側面もっている。教師自身が目の前の子どもたちに、こうしてほしいと伝えることは重要なことであるし、「する」ために「する」ということは、ある意味では「させる」という行為の形を変えたものとも言えなくはない。フィードバックのなかで伝えたかったことは、あまりに「させる」ことに固執しないでもらいたいということだった。

現実の授業では、教師が子どもたちに「させる」なかでも、子どもたち自身が教師とのやりとりを楽しみ、提示された教材の世界に対して興味を抱き、目的を見出し、ゆたかに学びを展開していく場面も多くみられる。言葉としては「させる」と「する」は区別可能なものとして扱うことができるが、現実の授業の一瞬一瞬においては、教師と子ども、子どもと子ども、それぞれの主観が交差するなかで、偶発的に生じるものに影響を受けながら、「させる」も「する」も、その境界線があいまいなものとなる。

そのような授業のなかで起きている事実以前の複雑性に目を向けたフィードバックは他にもあった。次に、低学年の子どもたちと宮田浩子先生の姿を取り上げたフィードバックを引用したい。

3. 1. 3 子どもの論理

2021.07.14 NO.24 真岡市立真岡西小学校

「鳥」1年3組 算数

◆本時は、これまで学習してきたひき算についての知識及び技能を使って、「ひきざんのえほん」をつくる学習でした。前回、たし算のときにつくったSさんの絵本を紹介するところから導入がスタートしました。「棒人間」を題材にしたSさんの「たし算の絵本」。どんな子どもの学びの跡を紹介するかにも、先生の意図が感じられるものです。(中略)

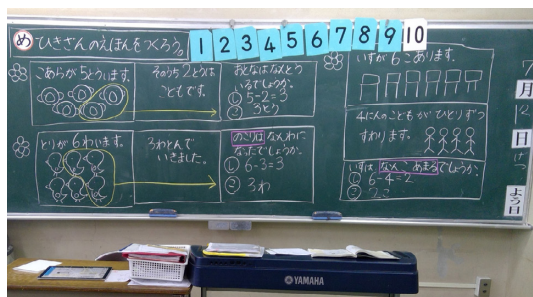
「ドーナツが9ありました…」とKさん。笑顔で、色とりどり好きな形のドーナツを描いていました。折り紙を描く子、教科書を真似て亀を描く子…。子どもたちは思い思いに絵本をつくっていました。

そんな中、CさんとDさんは、宮田先生が黒板に描いた鳥のイラストをまねて鳥の問題をつくろうとしました。ですが、鳥のイラストを描いたり消したり、鳥がうまく描けずに悩んでいました。隣に座って、タブレットに鳥のイラストを描いてみせました。宮田先生のイラストをベースにいろいろな形の鳥を描いてあげて、「こんなのどう？描いてみる？おっ！上手、かわいいね、それいっぱい描いてごらん」と声をかけました。僕の下手なイラストを見て、何でもいいんだと思ったのか、その後、二人とも楽しそうに鳥のイラストを描いていました。

本時のねらいは「ひき算の知識及び技能を使い問題をつくることで、単元の学習内容のさらなる定着と理解の深まりを目指すこと」だと思います。そうすると、CさんとDさんの鳥がうまく描けないという悩みは、ねらいから外れたものと言えます。だから、そんな無駄なことはしていないで、気にせずさっさと描けばいい。もしかすると、そんな考え方もあるように思います。

本時のねらいは「教師の論理」で、CさんとDさん、二人の悩みは「子どもの論理」です。教師にとっては「算数の指導」ですが、子どもにとっては「算数の学習+絵本づくり」です。

子どもが主体的に自らの学びを育てていけるようにするためには、少なくとも学びの主体である「子ども自身の論理」を理解しようとするのが大事だと僕は思います。(中略)1年3組の宮田先生と子どもたちの授業は、子どもたちが自分の想いを生き生きと表出する中で、教科としての内容も充実する素敵な一時間でした。子どもそれぞれが自分の絵本をつくるという方法自体も素敵なのですが、それ以上に「子どもの論理」を受け止める先生の「やり方」ではなく「在り方」が、子どもたちの主体的な学びを生んでいるように僕には思えます。



○上のフィードバックは、「教師の論理」と「子

もの論理」という視点から、一つの授業の姿を見つめたものになる。一つのものに在り様は、そのものに関わる者の立つ地平によって、異なる立ち現れ方をする。授業のなかにおいては、教師と子どもの間で、そのものの姿や意味が異なることは少なくはない。教材や課題をはじめ、授業のなかで生じる事実は、教師と子ども、子どもと子どもの間で、不確かな在りかたで生じ続けているのではないだろうか。そして、教師にとって大切なことは、授業の内、不確かな在りかたで生じているその事実を思慮深く見つめることではないかと考える。

3年間、各校でリフレクションを重ねてきた。そのなかでも、「子どもの論理」に目を向ける先生方は、「教師の論理」との間に、葛藤しながら日々を過ごしていた。はじめに取り上げた姫井先生も、その葛藤のなかで、成長していかれたように思える。

教科には、それぞれの目標がある。教科教育のもつ学問的な知識も大事であり、その習得は必要なことである。そのため、すべてを「子どもの論理」に委ねるわけにはいかない。かといって「教師の論理」だけで押し通すことも、学びから子どもたちの気持ちを遠ざけてしまう危険を伴う。まさに、授業のなかで生じる事実だけでなく、それを見つめる教師の在りかた自体が「ゆらぎ」のなかで、その都度、立ち現れてくるようなものなのではないだろうか。学級の子どもたちが意欲的に学ぶ、そんな授業を実践する経験ゆたかな先生方との放課後のリフレクションでは、自らの想いと、子どもたちの内面を慮る言葉が発せられ、教師としての深い省察と、授業実践に対する柔軟な考え方が感じられ、私自身が多くのことを学ばせていただいた。

教材や学習活動のもつ意味は、教師の意図とは別に、子どもがそれをどのように引き受けるかによって絶えず変化する。私は、宮田先生をはじめ、低学年の先生方の授業にT2として入り、子どもたちの学習の支援を行ってきた。子どもたちの横で、その表情を見たり、つぶやきを聴いたりしていると、明らかに教師の意図とは異なる視点で教材を解釈し、楽しそうに活動に没頭する子どもたちの姿に出会うことがある。教師もまた、時に自らの意図とは異なる子どもの引き受け方に驚きながらも、その「ゆらぎ」のなかで授業を生きる。あるいは、その驚きは、ある意味では教師にとっての楽しみでもある。実際に、宮田先生は、授業中に自分の想定していた姿と

異なる子どもの姿に出合ったとき、放課後のリフレクションにおいて、そのことを楽しそうに語っていた。「子どもの論理」と「教師の論理」のズレは、葛藤の種でもあるが、教師としての楽しみの一つでもあるのかもしれない。それは、子どもの世界との出会いでもあるから。

3. 1. 4 子どもの世界へ

2021.09.08 NO.27 真岡市立真岡西小学校

「世界に入れてもらえたとき」

◆…1年2組の女の子Nさんが、折り紙で立方体を作る方法を教えてくれるというので、(距離をとって)一緒に折り紙をしました。

Nさん「そこをおって〜」

大 関「ちょっとまって、これ絶対覚えられてない。

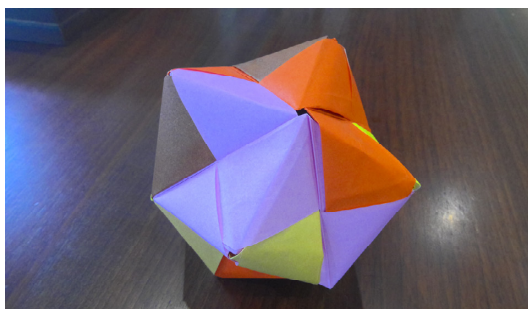
だって言われた通りにやっただけだもん」

Nさん「簡単だって」しばらくして…

大 関「こう？」

Nさん「できたじゃ〜ん」(ほらね、みたいに自慢気に)

折り紙の折り方を一生懸命に説明するNさん。子どもが説明する姿って素敵だなあと思いながら、言われた通りに折り紙を折っていました。子どもはそれぞれに自分の想いと論理をもっています。その中にこちらが入れてもらえたとき、子どもたちが自分の世界を開いてくれたとき、子どもにとっても、教師にとっても、学びのときとなるのかなあと感じた貴重な時間でした。どんな状況でも教師としての学びの種は目の前にあるのだと思いました。



○感染症による分散登校。友達や先生となかなかふれあうことのできない毎日。理科室で、自習のプリントを終えたNさんは、折り紙を始めた。「折り紙教えて」私のその一言からNさんとのやりとりは始まった。

教師は教師として、子どもの前に立つ。しかし、子どもは、○○先生と出会うと同時に、○○という

一人の人間と出会っている。同時に私たちは、教師である以前に一人の人間として子どもたちに出会っている。学級における人間関係は、教師という次元だけでなく、異なる次元においても、同時に育まれていくものではないだろうか。教師は教える者という責任をもちながらも、時にその存在の仕方を括弧入れしつつ、教師自身も授業のなかで一人の人間として子どもに対峙すること、学ぶ者として在ることが必要ではないだろうか。人間関係によって、方法の効果が変化することは確かなことだろう。学校、学級は生に満ちている。数十人という人間の生の交わりが授業の根底を支えている。方法の次元では解決の難しいことが授業には溢れている。異なる地平に立ち、考えを巡らせることも、授業づくりには必要なのではないだろうか。そんな想いからフィードバックを綴ったことを覚えている。

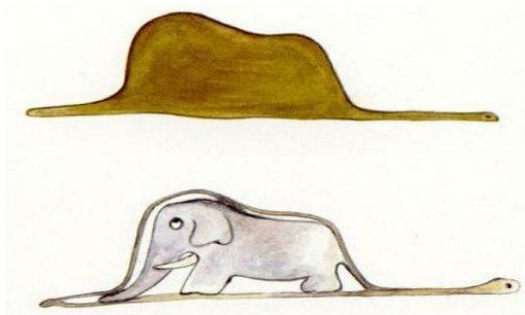
次に、引用するのは真岡市立真岡西小学校におけるフィードバックシートの最終号である。最後に綴る内容として選んだのもまた、授業を支えるもの、在りかた、子どもの論理、関係づくりにかかわるものだった。

2022.03 NO.49 真岡市立真岡西小学校

◆…最終のフィードバックとして、学力向上改善プランと学校課題の取組について、僕自身が感じていることを綴らせていただきます。先生方が、御自身の授業や御指導について省察するにあたり、何かの材料になれば幸いです。これは何の絵だと思われませんか。



先生方は、子どもがこの絵を描いて持ってきたとしたら、なんて声をかけますか。御存知の先生方も多いかと思います。この絵は、サン＝テグジュペリの書いた物語『星の王子さま』の中に出てくる絵です。砂漠で星の王子さまと出会う主人公の「ぼく」が、子どもの頃に描いた絵。主人公「ぼく」はこの絵を見せて、「これこわくない？」と大人に聴くのですが、大人はこの絵を見ても「帽子」としか答えてくれません。そこで、下の絵を見せて説明する「ぼく」。



それは、帽子の絵ではなく、蛇が象を飲み込んで、半年かけて消化していく絵でした。大人が「そんなことより勉強しなさい」というので、「ぼく」は才能がないのだと思い、画家になることをあきらめます。この絵には、様々な解釈がありますが、いずれにしても、「星の王子さま」の最初を飾る、とても象徴的な絵であり、考えさせられるエピソードです。

本校の学力向上改善プランともつながる学校課題「主体的に学習に取り組み、考え表現する児童の育成～一人一人の学びを大切にしたい授業づくりをとおして～」の主題・副主題、ともに冒頭の「主体的」と「一人一人の学び」という言葉にふれたいと思います。

以下、「自責の念」を込めて自分に言い聞かせるつもりで綴ります。子どもは、一人一人その子の論理をもっています。いくら大人から「帽子」に見えても、くだらないことに思えても、信じられない感覚であっても、その子にとっては変えがたい世界の事実です。

例えば、人の目が怖いという子。「そんなことない」と人の目が怖くない人が言っても何の意味もないでしょう。人の目が怖いというのは、その子の感覚であり、紛れもない事実だから。学びに向かえない子、不安になる子、反抗的な子、その子たちにとってはそうせざるを得ない理由があります。ただ、その子自身は、その理由を言葉にできないでしょう。言葉にしたとしても、それは感じていることを正確に言い表したもとはならないでしょう。それをその子の外側から否定しても、逆効果であり、事態はよりひどくなることでしょう。いくら、正論を振りかざしても、その子にとって、それが変えがたい事実である以上、すべてをそこから出発させるしかありません。それを児童理解というのだと思います。「主体的」も「一人一人の学び」も、その児童理解から生まれるものだと考えます。「主体的に学習する」ことはあっても、「主体的に学習させる」ことはで

きません。「主体的」の主体は子どもです。一步を踏み出すかどうかは、子どもの内面と結びついています。(中略)

教師は、子どもが語る「象を飲み込んだ蛇」の話を、真剣に聴く必要があると思います。それがその子の世界の事実であるのなら。そして、僕は、それを聴くことが「主体的」と「一人一人の学び」へと向かうためのスタートラインなのだと考えています。それ抜きに築いた指導法や学習活動、そして授業は、常に「砂上の楼閣」となる恐れを内包しています。「主体的」「一人一人の学び」、それらはその主語、主体が、子どもである以上「どこまで子どもの側から世界を見ようとするか」その努力にかかっているのだと思います。僕自身、反省、反省の毎日です。来年度以降の本校の教育活動だけでなく、4月から、新天地で新たな子どもたちと新たな日々を紡ぐ先生方も多いかと思えます。ぜひ、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業づくりを目指して、「象を飲み込んだ蛇」の話に耳を傾けることから始めていただけると嬉しいです。

3. 2. 授業づくり

次に、具体的な授業の学習内容にふれたフィードバックについて読み返していきたい。ここでは、一時間の授業づくりと単元全体の構想について助言したフィードバックを取り上げ、省察を重ねていきたい。教科指導については、栃木県教育委員会のリーダー対象の研修会でたくさんの専門的な内容を学ばせていただいた。通常は、それらを参考に先生方の支援を行ってきた。あるいは、真岡市教育委員会の学力向上計画に基づいて、必要な内容をお伝えしてきた。ただ、指導方法については、それらをベースとしながらも、これまでの私自身の経験から助言内容を考える機会が多かった。まずは、一時間の授業について振り返ったフィードバックを取り上げていきたい。

3. 2. 1 授業についての省察と共有

フィードバックシートには、授業の支援に入らせていただき、その授業のなかで私自身が勉強になったことを他の先生方と共有するという目的もあった。現在、小学校は学級担任制のため、先生方が互いの日常の授業を見合うことが難しい。しかし、先生方のもつ実践的な知識、教師の指導力は、何気ない日

常の授業のなかで発揮されている。その先生方の「日常」を共有するための媒体となったら。フィードバックシートの作成には、そのような意図もあった。まず、真岡西小学校の門口大稀先生の何気ない日常の授業の様子を綴ったフィードバックを引用する。

2021.09.10 NO.28 真岡市立真岡西小学校

「子どもの意識」3年2組 算数

◆本時は「あまりのあるわり算」の単元。わり算の「あまり」に着目して、カレンダーの数字の規則性について考える学習でした。ただ、規則性を考えるだけでは、子どもたちにとって何の必然性もありません。そこで門口先生は、導入において、オクリンクでカレンダーの画像を子どもたちに配布し「日付を言ってくれば何曜日か当てるよ」と、パフォーマンスを披露します。「マジックか!」「なんで～」と子どもたち。

1 導入からめあての提示へ

門口先生「先生は、ある秘密を知っているんです。それが分かれば、みんなも日付を聞いただけでできるかもしれない。」わくわく喜ぶ子どもたち。

門口先生「はい、じゃあ、今日のめあては…」

Aさん「カレンダーをカレンダー!」

門口先生・子どもたち「?」

Bさん「カレンダーを知ろう～」

門口先生「知ろうか～」

Bさん「カレンダーのひみつをさぐろう」

門口先生「じゃあ、それにしようか」

先生のパフォーマンスからめあての設定まで、一つの文脈をつくりながら、子どもたちにとって学習することが必然性を帯びていきます。言い換えるなら、いつの間にか学習の方に意識が向いている状態。とても自然な流れで参考になる導入でした。

2 着目するものを明確にする

…「あまりの数」によって曜日が分かるため、子どもたちあまりに着目できるように授業を展開されました。数学的な見方・考え方を意識できるように、先生が発問と声かけをしていきます。本時、子どもたちにできるようになってほしいことが明確ですと、自ずと「発問」の内容は決まってきます。板書についても、数学的な見方に関する部分だけ赤字で示されました。(中略)

3 学びを広げる視点

「あまりの数」によって曜日が分かるというまと

めをした直後、Tさんから「それって、他のカレンダーでも通用するんですか〜？」という問いができました。とても素敵です。(中略)「いい授業だなあ」と、僕自身学ばせていただいた門口先生の授業でした。

○上のフィードバックは、門口先生の日常の授業の共有とともに、真岡市教育委員会の「まずは導入」という方針を意識して綴ったものの一部である。門口先生は子どもたちとのやりとりのなかで、子どもたちの学習に対する必然性を大事にめあてを設定していく。子どもたちの気持ちは自然に学習へと向いていく。私はいつも、門口先生と子どもたちのあの表情、あの雰囲気、あの学びへと向かっていく様子を先生方に伝えたかった。

門口先生のめあての設定は、子どもに委ねられた「自然」なものである。めあての文言やめあての設定過程の工夫で教科内容の理解が高まる場合はある。実際にそういう授業も多く目にしてきた。ただ、それはその時間のめあてが具体的で適切であることだけが要因なのではなく、その時間に至るまでの子どもたちの学びに向ける想いの醸成による影響が大きい。問題はいかに上手にめあてを設定するか、いかにめあての文言を分かりやすく教科としての確かな表現にするかではなく、学習それ自体が「子どものもの」になっているかどうかではないだろうか。教師がいかに上手に子どもの言葉を引き出し、教科の内容に沿った文言を板書しても、それが「教師のもの」であるうちは、学習意欲の高まりも、学習内容の理解の深まりも期待しにくい。それぞれの子どもの内に学ぶ意味が生まれているか、「めあて」と呼ばれる学習への想いや教科の内容についての意識が生じているか、私たちはそこに焦点をあて授業で起きている事実を見つめることが必要なのではないかと考える。もしかしたら、板書される文字としてのめあては、その副産物のようなものかもしれない。

門口先生の授業は、子どもたちの学びたいという気持ちに溢れている。一時間の授業を大事にするが、それと同時に一時間の授業の形にはこだわらず、長期的に子どもたちの学びに向かう想いを育んでいる。だからこそ、門口先生の授業では、子どもたちの内に「めあて」が生じ、学習それ自体が「子どものもの」になっているのではないだろうか。

フィードバックシートには、先生方だけでなく、子どもの姿を綴ることも大切にしてきた。フィード

バックは簡潔に分かりやすく書き伝えることも大事である。もちろん、私も指導の具体的な方法のみを記したフィードバックシートをいくつも作成した。しかし、私自身、そのようなフィードバックは、授業という営みのなかで生じている「先生方や子どもたちにとってのかけがえのない今」を切り取り、対象化し、コントロール可能なものとして取り扱っているように感じられてしまい、それだけに終始することはできなかった。授業のなかの機微なやりとり、学級それぞれのもつ雰囲気、授業の空気感のようなものを切り捨ててしまうと、表面上のやり方だけを求めるような授業づくりになっていってしまうのではないか。いつもそんな危機感を抱いていた。そのため、私は一時間の授業については可能な限り子どもの言葉やしぐさ、子ども同士のやりとりを記録し、先生方にお伝えすることを大事にしてきた。教科の内容についても、子どもの姿、子どもの言葉から考えていけるように。次に取り上げるフィードバックもそんな思いから綴ったものである。

2021.11.05 NO.43 真岡市立真岡西小学校 「分数って何」5年2組 算数

◆本時は、わり算と分数の学習でした。僕は子どもたちの支援に入らせていただきました。僕は、EさんとFさんの間にしゃがんでいました。分数を小数に変換する問題に取り組んだ授業中盤、Eさんが一言、「あれ、分数ってなんだっけ？」と言いました。隣の席のFさんは、苦笑い。まわりの席の友達も「今さら、何を言っているんだろう」というような反応。僕は、Eさんの疑問をととてもおもしろいなと思いました。そこで、隣の席のFさんに「分数って何？」と問いました。するとFさんは「1を○等分したうちの1つが、幾つ分あるか」と答えてくれました。既習の学習内容を言語化できて素敵です。「この単元で学習した分数って何？」と聞いてみると、一生懸命に考え始めました。これもまた素敵な姿です。本単元では、分数は「○を△等分した除法の商」を表します。これまで、2年生から4年生まで学習してきた分数という概念に、新たな捉えが加わり、分数という知識の質が変化します。知識のアップデートとでもいえるのでしょうか。Eさんの「分数ってなんだっけ？」という問いは、ややもすると笑い飛ばされてしまうようなものかもしれませんが、数学的にまっすぐ向き合えば、笑われるようなもの

ではないはずですし、反対に本単元の核心を突くような問いとも言えます。子どもの言葉を聴くことから授業づくりが始まると僕は思います。その意味を考えたり、時に本人も意図しない価値を付加してあげたり、そうすることで子どもたちは学びの中に入っていきますし、学ぶことを楽しいと思うようになるのではないのでしょうか。(後略)

○子どもたちのやりとりには、子どもたちの内での知識がどのような理解のされ方をしているか、知識の質に関わる問いが含まれていた。具体的な計算方法のような知識だけでなく、教科の内容についての抽象度の異なる理解。私から直接先生方に「分数って何ですか?」とは問えない。それでは先生方を試しているかのようなやりとりになってしまう。本フィードバックは、子どもたちとのやりとりが純粋に楽しかったこともあって綴ったものだったが、子どもたちの問いから先生方も教科の内容について理解を深めるきっかけになればと考えていた。次に取り上げるBさんの学びも、教科の内容の理解に関わるものである。

2021.11.11 NO.21 真岡市立長田小学校 「分からないことを」

◆5年1組 算数 本時は、わり算と分数の学習。2÷3の商は「 $2/3$ という分数で表すことができる」ということを学ぶ時間でした。本時、僕の心に残ったのは、Bさんの学びの姿でした。(中略) Bさんは非常に真剣に本時の学習に取り組んでいました。このとき、Bさんの中には問いがありました。それは目の前の6つに分割された図と、 $2 \div 3 = 2/3$ という分母を3とした分数のミスマッチでした。Bさんは自力解決において、2Lを3等分した図を見て、6つに分けられたものが2つあることから、 $2/6$ と書きました。そしてそれを約分して $1/3$ と。しかし、実際には $2 \div 3 = 2/3$ だという事実が示され、思考と事実の間で悩んでいました。お分かりだと思いますが、Bさんを悩ませた原因は、分数の定義の理解が違っていたことでした。2を3等分すれば6つに分けられますが、分数は「1を何等分したか」ですので、分母は6ではなく、3になります。これは、5年生の学習だけでなく、2年生で分数にふれて以降、どの学年にも共通するポイントになりますので、ぜひ、関連する単元において繰り返し御指導をお願い

いたします。僕は、Bさんのこの真剣に思考する姿が何より素敵だなと思いました。自分の「分からない」に向き合う気持ちを育むことも大事だと、僕は思います。「分かる」ことを求めすぎると、「分からない」ということがいけないことになります。ですが、世界のほとんどは「分からない」ことでできています。「分からない」ことに向き合い、「分からない」ことを大事に、「分からない」ことを楽しむ。そんな学び手になってもらいたいなあと、ずっと考えてきました。結果、その方が本当の意味で「分かる」ことも増えていくのだと、これまで一緒に過ごした子どもたちから教わってきました。

○子どもたちには、各教科の内容によって、悩みやすいポイントがある。自分自身も学級担任として授業を重ねてきた。また、担任を離れてからもたくさん授業を見てきた。授業のなかで子どもたちの姿を繰り返し見ていると、子どもたちが悩みそうだなというポイントが想像できるようになってくる。そのような感覚は、中堅以上に経験を重ねられた先生方には同意いただけるのではないだろうか。授業をつくるにあたって、そのようなポイントがイメージできると少しずつ授業の姿は変わってくる。どんな補助教材が必要か、どんな支援が必要か、あくまで心積もりであり、実際には目の前の子どもの学びから何ができるか即興的に判断する必要があるが、それでも前もって子どもたちの悩みそうなポイントを想い描くことで、教師の教材研究自体もその深みが変わってくる。Bさんの学びの姿をとおして、そのようなポイントを想い描いておくことの大切さを伝えられたらと思った。

また、それ以外にも、Bさんという一人の子どもからみた本時の姿を綴ることで、授業の多義性についても感じてもらえたらと考えていた。授業の姿は一つではない。その授業を生きる人の数分、異なる姿がある。その多義性を受け入れ、そこから必要な支援や指導について考えていくことで、教科内容の指導についても、より充実していくのではないかと、授業の姿が変わっていくのではないかと、そう考えていた。本時のゆたかな授業の様子を、フィードバックシートによって先生方に伝えることで、ほんの少しでもそんな自分の想いが伝わたらという気持ちがあった。

最後に綴った「分からない」ことに向き合う気

持ち」については、Bさんの姿がまさにそのような姿だったこともあり、付け加えた文章である。子どもたちのことを綴ってはいるが、そこには先生方に対する想いもあった。一時間の授業について考えるとき「分かる」ことが大事にされる。しかし、承知のとおり、みんなが同じように「分かる」ことはあり得ない。分かりかたも異なれば、いつ分かるようになるか、そのタイミングも異なる。子どもの「分かる」に寄り添えば寄り添うほど、自ずと授業を見る目は一時間という時間の枠を越え、数時間あるいは中長期的なものへとその視野を広げていく。一時間の授業の形も大事だが、根本的には、人の学びは人の作った枠を越えたものであるという認識を大切にしたい。

フィードバックは、学力向上推進リーダーとして、栃木県教育委員会と真岡市教育委員会の方針を踏まえた内容について綴るが、そこには一人の教師としての自分の想いが大きく表れる。次は、県教育委員会で重点を置いていた「めあて」と「振り返り」に関連して綴った、市原章裕先生の授業を取り上げる。

2021.10.14 NO.17 真岡市立長田小学校

「ゲームの時間は決めた方がよいか」

◆本時は「話すこと・聞くこと」の単元。司会とそれぞれの立場に分かれて話し合いをする学習でした。本時のテーマは「ゲームの時間を決めた方がよいか」でした。決めたほうがよい賛成派2名と、決めないほうがよい反対派4名に分かれて話し合う子どもたち。まわりに座る他の子どもたちは、司会者の立場（自分が司会者だったら）として話し合いを見守ります。「意見を整理、分類して話し合いを深めよう」というめあてが設定されました。話し合いを前に興奮気味のFさん。自然に体が動き出します。（Fさんは、欠席した友達のかわりに急遽参戦だったそうです。素晴らしい！）司会を務めるAさんは、司会の仕事に加え、僕が参観することで緊張していたようです。しかも、ふと教室の外に校長先生の姿が…。Aさんにしてみれば「まさか校長先生まで参観されるとは」という気持ちだったかもしれません。（Aさんは、朝から司会の練習を重ねていたそうです。素晴らしい！）学習活動にまっすぐ誠実に向き合い、学ぼうという気持ちがあるからこそ、子どもたちの気持ちの高ぶり。そういう真剣さと生き生きとした雰囲気になった教室は素敵です。

「賛成と反対の間で」

司会のAさんの進行で話し合いがスタートしました。まずは、時間を決めたほうがよい賛成派の意見。「生活リズムを整えるために」とBさん。「依存症にならないために」「目が悪くなることを防ぐ」とCさん。次に、時間を決めないほうがよい反対派の意見。「平日にできない。休日にやれなかった分ができる」とDさん。「勉強にも使える。YouTubeなど…」とEさん。「見守り設定で、途中で急に電源が落ちてしまう」「それだと楽しくない」と、FさんとGさん。続いて、反対派Eさんから賛成派Cさんへ質問です。「依存症や目が悪くなることを防ぐためにどうしたらいいと思いますか？」Cさんは「続けて長時間やらない。近づきすぎない。」と答えました。今度は賛成派Cさんから「途中で電源が落ちてしまう」という反対派Fさんへの質問。「見守り設定は、残り5分とか見えるので、消える時間が前もって分かるのでは？」それに対する「（自分は）夢中になっていて時間が見えなくなってしまう」というFさんの答えに笑いが起きました。肯定派の質問は続きます。「Dさん、（時間を決めると）友達との交流が減ってしまうといいますが、交流なら（オンラインゲームじゃなくても）公園でみんなで遊ぶなどですでできると思います。」それに対して、Dさんは答えます。「今はコロナ禍で鬼ごっこはできなくて、適しているっていうか、オンラインゲームは…」その後も、ゲームは「ストレス発散」「友達との思い出になる」…など、様々な意見が出ました。話し合いも終盤、司会のAさんが今回の話し合いをまとめます。多くの意見が出たため、なかなかまとめるのが難しいようでした。そこで、市原先生は、まわりで聴いていた子どもたちに「（自分が司会だったら）どんなふうにまとめますか？」という質問をされました。子どもたちは、小グループで、自分が司会だったらどうまとめるか考えていきます。あるグループから「場合によるじゃん」という声。

全体発表では「場面や曜日によって決めたり、決めなかったり」「努力することは必要」「時間を縮めたり伸ばしたりすればいい」など、決めるか決めないかという二項対立から、より多面的・多角的に見た意見が生まれていきました。

単元を通して学んできた話し合いのスキルを使って、子ども自身が、自分事、現実の問いとして考え、形だけではない現実の答えを見出していったゆたか

な話し合いでした。司会のAさん、あの状況で素晴らしい司会ぶりでした。頑張りを感じる校長先生と市原先生の声かけも素敵だなと思いました。子どもたちは学ぶ気持ちをもっているし、学び方も知っている。これらは市原先生と子どもたちで育んできた学びの文化だと僕は思っています。

「深めよう」～焚き火～

ここで、めあての「意見を整理、分類して話し合いを深めよう」に戻ります。着目したいのは「深める」という言葉です。「深まる」とは、どういう状態をいうのか。何をもって深まったと言えるのか。また、何をもってそう判断するのか。「深まる」とは、「異なる見方や考え方にふれ、それまでの自分の見方や考え方が変化したり、より確固たるものになったりすること」をいうのではないのでしょうか。それは知識の「深まり（質）」ともつながるものです。つまり、自分の知識や概念の構造が変わること。例えば、「焚き火」というものは多くの人が知っていると思います。ただ、テレビで観たことがあるという子の「焚き火」の知識と、キャンプで自力で火を起し、焚き火をしたことがある子の「焚き火」の知識は「深さ（質）」が違います。また、無人島生活などで、生きていくために火を起し、焚き火でその日の食事を調理したり、獣から身を守ったりする人にとっては、同じ「焚き火」でも、その知識の「深さ」が全く異なるでしょう。あるいは、夕日の沈む浜辺で愛する家族と「焚き火」を見つめたなんて体験をした子がいたとします。そんな美しさと愛情とともに見た「焚き火」という現象は、その子の人生そのものにも影響を与えるほどの「深さ」をもったものになるかもしれません。同じ「焚き火」を見ても、それについての考え方や、そこから感じることで、そのものの意味が違ってきます。そこに「深さ（質）」があるのだと思います。その質的な変化を「深まる」というのではないのでしょうか。（後略）

○この後に私は、先生自身が「深まり」というもののイメージをもちながら、子どもたちに本時の振り返りを書いてもらうとよかったのではないかと提案した。（実際には、子どもたちは振り返りとして本時の感想を書いていた。）明確な視点をもって自分の考えをもう一度整理して綴る活動。そして、それを教師が読むことでまた、授業は次へとつながっていく。そのような助言をさせていただいた。しかし、

一教師としては、別の想いもある。私のなかには、自分の学びや経験をあまりに論理的に言葉で表現させようとするのは、急がなくてもよいのではないかという気持ちもある。司会を務めたAさんは、緊張した面持ちで話し合いをスタートさせ、時間とともに集中した表情になり、友達と相談し、判断を重ねながら、会を進行していった。まさに、司会として、意見を整理し、分類しながら、友達の考えの変化についても認識していただろう。そして授業後には、校長先生や市原先生からそれぞれにフィードバックをもらっていた。また、教室のなかには、授業を終えた後も、話し合いの内容についてやりとりを続ける子どもたちの姿があった。子どもたちの学びは授業を越え、日常とシームレスな状態でつながっていた。だからこそ、振り返りのタイミングは急がずともよいのではないかという気持ちになる。あるいは本時がそうであったように感想として自由に綴ってもらってもよいのかもしれない。振り返りは、子どもたちの内に生じるものである。どう書かせるかということも大切であるが、それ以上に、子どもたちが綴った言葉を大事に読み、そこに生まれている子どもの学びを見取り、丁寧にフィードバックをする教師の「教育的まなざし」が大切なのではないだろうか。

以上、一時間の授業についてのフィードバックを取り上げ、改めて省察を加えてきた。教科の内容についてはもちろんのこと、指導方法の技術的な面（本稿では取り上げていないが）についても、フィードバックを行ってきた。できる限り、多様な視点、多様な地平から。それが先生方にどのように伝わっていたかは分からない。ただ、私にとって日々繰り返したフィードバックシートの作成は、一人の教師として多くの学びを得る貴重な機会だった。

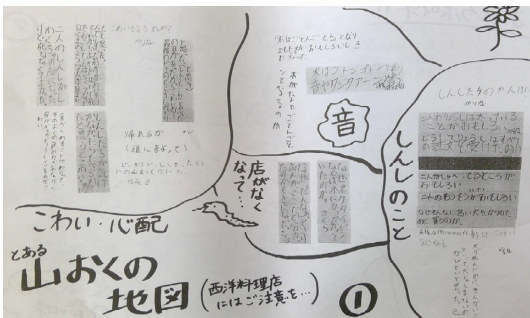
3. 2. 2 生成的な授業づくり～単元構想～

学力向上推進リーダーとして、授業づくりのお手伝いをする際には、「3. 2. 1 授業についての省察と共有」でもふれたように、いつも長い時間軸で子どもたちの学びの姿をイメージするようにお伝えしてきた。単元全体を、あるいは複数の単元をつなげて、また時には教科として、視点を変え、長い時間軸で子どもの学びについて考え、そのために一時間一時間の授業を柔軟につくっていくことを大事にしていきたいと思います。そんな想いが常にあった。以下、

その思いから「生成的な授業づくり」と題し綴ったフィードバックを引用したい。

2021.09.29 NO.36 真岡市立真岡西小学校 「学びの地図」～生成的授業づくり～

◆今日は、5時間目に入らせていただいた5年3組の国語の物語文「注文の多い料理店」の授業を御紹介します。単元の2時間目、学習計画立案の時間でした。まず、前時に子どもたちが書いた疑問や感想をまとめた「とある山おくの地図（学びの地図）」を配布しました。【下写真4枚】これらは、子どもたちが「注文の多い料理店」を読んで、感じたこと、考えたことなど、子どもたちの言葉そのものが集められ、分類されています。この地図をたよりに学習計画を立て、「子どもたち自身が物語の世界（とある山おく）へと学び歩んでいく」という単元全体のイメージが上野先生から伝えられました。



(他3枚 中略)

「え～、プリント～」と言っていた子どもたちも「地図」を目にして、反応が変わりました。自分事になった瞬間の子どもたちの表情はとても分かりやすいものです。10分ほど、「学びの地図」を観る時間が設定されました。地図にある言葉をきっかけに想像が広がります。「山ねこはなんで山奥にいたんだろう。人が食べたければ街中にいればいいのに」「クリームぬってくださいって言われて塗る～？」と、子どもたちは自然に物語の内容について話し始めます。「地図」が学びを紡ぐきっかけを生み出します。学習計画立案では、まず単元のゴールを設定しました。単元の最後の言語活動について話し合いました。○さんの「料理店のひみつをあばく」というつぶやきを、先生がひろいました。○さんは、嬉しそうに「真実はいつもひとつ～」とアニメのまねをしていました。「続きを考える」とKさん。「劇をやりたい」という意見に、多くの子どもたちが盛り上がりました。

「ひみつをまとめる」のであれば、表現の工夫や物語の構成の工夫について読み取り、まとめるという「書く活動」を設定することになるでしょうし、「続きを考える」であれば、読み取ったことを生かして物語を書くという活動になるでしょう。また、「劇」ですと、音読の工夫やその他の表現と関連させた活動になるかと思います。年間の国語科の計画を意識しながら、子どもたちに身に付けてもらいたい資質・能力とつながる活動を柔軟に設定していただければと思います。(後略)

「学びの個性化」

なかなか学習に向かえずにいたSさん。先生は、Sさんにある言葉かけをしていました。先生からもらった紙をもって廊下にある机に向かうSさん。みんなが学習計画を立てている間、廊下の戸の外で何かを描き続けていました。学習計画が出来上がった授業後半、Sさんが先生のところに戻ってきました。その手にはある紙が。【下写真】

それは、注文の多い料理店のイメージ図でした。子どもたちからあがる「すごい!」「さすが!」の声。僕も思わず「すごい」と声に出してしまいました。笑顔がこぼれるSさん。なかなか一斉指導に対応できないSさん。Sさんのやり方で友達と共に学ぶ「学びの個性化」を見た気持ちになりました。先生が作られた「学びの地図」が、Sさんの貴重な学び育んだように、僕には思えました。



○取り上げたフィードバックは、採用2年目の上野友里恵先生の授業の一場面である。私が観たものは、「子どもと授業をつくる」教師の姿だった。子どもの物語との出会い、そこから生じる問いや子ども自身が感じたことを、教師も一緒に語り合いながら学習の道筋をつくっていく。学校にある作成済みの単元計画は、あくまで案あり、基本的な計画として大

切にしながらも、子どもとともに授業のなかで生成的に授業をつくっていく。

このような授業では、教科の指導事項が抜けてしまうのではないか。あらかじめ定めた時間配分で計画的に指導すべきではないか。評価はどうするのか、行き当たりばったりでは適正な評価ができないのではないか。そのような気持ちが生れる。それも確かにそうであるし、何より、先の見えない状態に不安を抱くかもしれない。

ただ、何気ない日常の授業ほど、教師の「即興性」に支えられている。年間1000時間を越える授業をすべて計画されたとおり、発問すべてにおいて決められたとおりに行う教師はいないだろう。日常の授業は子どもとの生きたやりとりのなかで展開され、その歩みはまさに紆余曲折である。そして、その紆余曲折が生む授業の「あそび」が授業をゆたかにしていく一つの要素となるのではないだろうか。

最後に「学びの個性化」と題し綴ったSさんの活動は、その「あそび」のなかで生まれたもののようにも思える。SさんにはSさん自身が求めた居場所があった。自分の落ち着く場所で、先生と話し合っ て決めた学習活動に自ら取り組んだ。

フィードバックで取り上げた「学びの地図」の是非については判断しにくい。現実の授業のなかでは、計画的に進めようとしても、時に軌道修正が必要となる場合もあれば、即興的に授業を進めていっても、そのなかで教科の内容や指導事項が確実に押さえられていく場面を見ることもある。今まさに目の前で起きている授業のただなか、その地平に立ったときには、単純にその方法の善し悪しは断言しにくい。そんななかでも言えることは、善し悪しというよりは授業中の子どもたちの表情や発言内容、書き残した言葉から見えてくる授業の姿を大切にしたい。

3. 2. 3 各校における研究実践への協力

私は、日々の授業に加え、各校の研究にも参加させていただいた。研究の方向性について相談を受けたり、指導案検討や研究授業に参加し、授業研究会で先生方と語り合ったり、後日、フィードバックをするなど、各校が抱える課題を意識しながら、長期的な視点で先生方との授業づくりを行ってきた。ここでは、小学一年生の物語文「おとうとねずみチロ」を教材とした国語科の授業について、二つのフィードバックを引用したい。偶然、同時期にそれぞれ別

の学校で実践された研究授業に対するフィードバックシートである。

まず、一つ目のフィードバックは、「音読」と「続き話づくり」という読む活動と書く活動を一つの単元内に設定した研究実践についてのものである。

研究授業 ～国語「おとうとねずみチロ」真岡市立真岡西小学校 馬場美香先生～

◆…本実践は、1年生の物語文「おとうとねずみチロ」を教材としました。通常、「音読」の言語活動だけを設定するところですが、本単元では「音読」と「続き話づくり」という2つの言語活動を設定しました。子どもたちの学びへの意欲を高めると同時に、読む、書くという表面上の活動の枠組みを越えて、多様な形で教材文と関わる学びの機会を設定することで、子どもたちの「読むこと」に関する資質・能力をよりゆたかに育むことができるのではないかと考え取り組んだ実践です。(中略)

1 二重の相 ～AはBではないがBである～

…僕には教材の「物語の世界」がそのままではなく、子どもたちの想像や続き話づくりを通して、もう一度、二重の相として現れているように思えました。「おとうとねずみチロ」という物語と、子どもたち一人一人の主観とが、層を織りなしているように。

また、馬場先生御自身が、それらについて自覚的であり、その二重の相(層)を往還しながら、子どもたちと対話的に授業を展開されたところに、本時の最大の魅力と価値があると、個人的には思っています。

「国語教育の目的が、適切な用語を選択し正確な文法で文章を書いたり、あるいは人に伝達することができるようになったりすることであるなら、詩も小説も学校でことさら教える必要はないだろう。喩がそうであるように、詩の言葉は客観的な描写や正確な伝達の対極にあるものと見なされる。喩は、先に述べた土の団子の「ごっこ遊び」と同様、「AはBではないがBである」を、遊びのパフォーマンスによってではなく、言葉によって実現することである。／喩が生み出すパラドックスは、日常の言語世界の秩序を振動させ、一義的でプレーンな記号と化してしまった言葉を活性化させ、生命世界を出現させる。喩の多重な結合体である詩や物語は、この世界が機能的道具的に見いだされる目的－手段関係の世界にとどまらず、生命的奥行きが秘められた無限

の多様態であることを告げている。そしてなによりバイロジックに基づく喩によって表現される世界は、日常の言語世界以上に、より強い存在感と生命感を与えてくれる。このことが遊びによる世界の多重化と同じ構造にあることは、容易に理解できるだろう。」(矢野:2019,p.163-164)

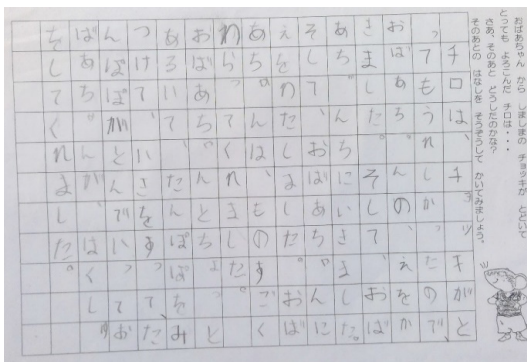
上に引用したのは、『歓待と戦争の教育学：国民教育と世界市民の形成 |』(2019) 東京大学出版会という矢野智司先生の著書にある言葉です。

本時は、「適切な用語を選択し正確な文法で文章を書いたり、あるいは人に伝達することができるようになったりすること」だけを目的としていなかったと思います。「AはBではないがBである」というように、「子どもたちが書いた物語は『おとうとねずみチロ』ではないが、『おとうとねずみチロ』である」という地平。それは子どもたちにとって「ことば」による「ごっこ遊び」だったのではないのでしょうか。その子どもたちの物語は、日常の言語世界の秩序の内にはおさまりません。(あれを書け、これを書けと、強制的に書かせれば別ですが)そこにあったのは子どもたちの想像によって描かれた生命世界だと言ったら大袈裟でしょうか。それでも、友達の物語を読む姿、感想を大事そうに書く姿、物語の内容について語り合う子どもたちの姿、表情からは、「目的—手段関係の世界」というような次元を越えた世界を感じたのですが…。「生命的奥行きが秘められた無限の多様態」子どもたちの物語の世界は、まさにそういうにふさわしいものだったのではないのでしょうか。(中略)

2 自分と物語の重なり

～子どもの「ことば」を読む～

具体的な説明のために、授業でも紹介されたFさんの物語を取り上げます。

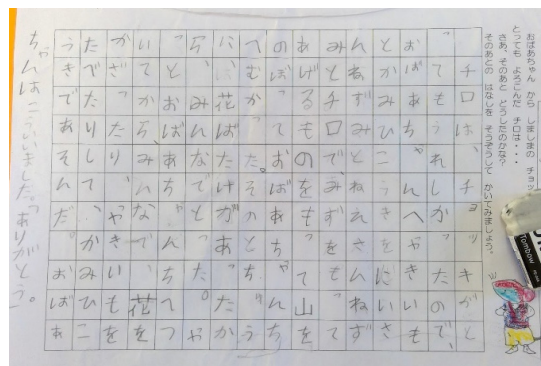


一文目「・・・おばあちゃんの、えをかきました。」Fさんは、チロのうれしさを「おばあちゃんの絵」に込めました。Fさんには「絵」を渡した経験があるのででしょうか。聞いてみたいですね。「おばあちゃんの絵」に描くという登場人物の行動を決めることにも、Fさんの日常生活における体験が繋がっていることでしょう。

僕が、個人的に好きなのは、四文目の「おばあちゃんは、ものすごくわらってくれました。」と、最後の文の「・・・おばあちゃんが、はくしゅをしてくれました。」です。何が心に残ったかという点、「・・・わらいました。」「・・・はくしゅをしました。」ではなく、「・・・くれました。」という表現をしている点です。

一文目の「チロは、チョッキがとってもうれしかったので・・・」において、Fさんは「うれしかった」と、チロの内面について分かっていますが、この段階では、視点がチロの外にあるようにも読み取れます。(外側からチロのことを書いているように)しかし、二文目以降、主語が消えることで、Fさんの視点はチロの方へと移動していつているようにも思えます。自身とチロが重なっていくような印象。「・・・くれました。」から読み取れるように、最終的に、おばあちゃんの行為のベクトルはFさん自身に向いています。Fさんの生活世界において、Fさんに向けて「すごくわらってくれる人」「はくしゅをしてくれる人」は誰なのでしょう。やっぱり話を聞いてみたくになります。(中略)

次に、Kさんの物語を取り上げます。



僕は、Fさんの「たんぼぼ」にも、Kさんの「かみひこうき」にも、どこかつながりを感じました。意味づけてしまうと、一人一人の子の想いを一般化してしまうことになるかもしれませんが、それでも、

「チューニング」

前述したように、本実践は、単元に入る前から、単元の学習の最中まで、多くの細かなチューニング（調整、調律、同調）が重ねられました。

例えば、気持ちを読み取り、音読の工夫を考える学習活動について。

気持ちを想像すること、それを言語化すること。それは1年生にとって、とても難しいことだと思います。（もちろん、実態は子どもそれぞれですが）

指導案検討や単元の指導がスタートした段階では、「叙述」に線を引き、そこから中心人物チロの気持ちを考える。そして、その気持ちから音読の工夫を言語化し、音読練習を行うという流れを考えていました。つまり、「叙述」→「気持ち」→「工夫」→「音読」という流れです。しかし、子どもたちの様子を見てみると、そもそも「叙述」→「気持ち」の段階を言語化することが難しいわけで、そこを育むために「何をするか」という点が大事なんだろうなあと感じました。11月30日（火）の放課後、中村先生とのリフレクションの中で、異なるアプローチについての話になりました。それは「音読」→「気持ち・工夫」→「叙述」という逆の流れも織り交ぜるといったものでした。もう少し、具体的に書くと僕たちは物語を読む中で、いろいろなことを感じています。ですが、その感じたことすべてを、的確に言語化できるものではないと思います。子どもたちも同じように、（あるいは僕たちよりも、より感覚的に、よりゆたかに）物語からたくさんのかんじを受けていると思います。それを直ちに、『叙述』を根拠に『気持ち』を書く」という行為に移すのは、難しくもあり、反対に、そうすることで感じたことが失われてしまう場合もあるように思います。

子どもたちの「遊び」を見てみると、感じたことが直感的に「声」に表れたり、身体の「動き」として表れたりします。子どもたちがそこで感じていることについて、外部からのアプローチで「言語化」を急ぐと、うまく言葉としてまとまらなかったり、とても素っ気ない表現になってしまったりします。（中略）

つまり、いきなり、言語化を試みるのではなく、まず、子どもたちそれぞれが感じるままに音読を試してみる。「音読」という直感的な子どもの表出を大切に、子どもたちが物語の世界を「声」と「身体」で味わうことから出発し、「どうしてそのように読

んだのか」「そのような声にしたのか」と、まだ言語化されていない子どもの感覚を、一緒に言葉にしていく。そんなアプローチも併用するとよいのではないかという話になりました。（中略）

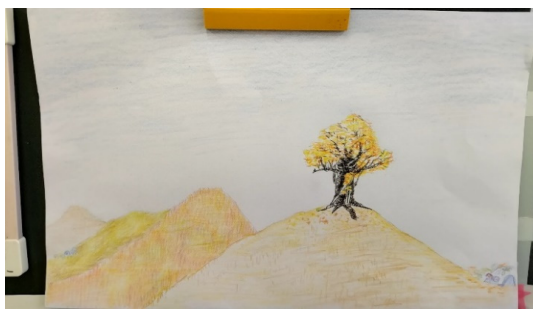
「感性による『物語の世界』の拡張」

本単元は、中村先生の御努力と、ブロックの先生方の御協力の中で展開されました。また、授業研究会を通して、校長先生をはじめ、ブロック以外の先生方のお考えも加わり、単元全体が充実していったように思います。

このページの見出しの画像にもなっている「チロの家の近くの丘」や「チロがのぼった木」の絵。これも、子どもたちがゆたかにイメージを広げることができるようにと、ブロックに所属する先生が手描きしたものです。

実は、この絵には、教科書の挿絵には載っていない「おばあちゃんの家」と「チロの家」が描かれています。

また、教科書では、木を真ん中に大きく配置した構図であるのに対して、この絵は山々の奥行と、空の広さが強調されています。左枝の先にいるのは「チロ」だと思います。チロの目線で描かれた教科書に対して、この絵はより広い視野で、チロやおばあちゃんの家など、多くのものを包摂しながら物語の世界を見つめています。画面の上半分を覆う空には、チロの声がやまびことなって響いていそうです。それもやがて小さくなって、きえていく。その後を訪れる静けさ。この絵は、チロが耳をすましたその先に訪れたであろう「静けさ」を、僕に感じさせてくれます。その静けさは、チロにとって「自分の声がおばあちゃんに届いた瞬間」なのかもしれません。



これらは、あくまで僕が絵から感じることです。子どもたちもまた、それぞれにこの絵を通して何かを感じたのではないのでしょうか。（言語化は難しい

としても) そういう意味において、この絵は「おとうとねずみチロ」という物語を、教材として拡張しているように思えます。物語の世界を広げているように。

このように、先生方の子どもたちへのアプローチは、言語だけにとどまらず、先生方の感性をもって、よりゆたかに展開していました。僕がこの絵を見るたびに心ひかれていくのは、そういう先生方の「感性」を感じるからかなあと考えています²⁾。



最後のリフレクションで、中村先生は「チロちゃんとお別れ」というような言葉をお使いになりました。(正確には少し違ったかもしれませんが)長い期間、教材研究を重ねられ、「チロ」とともに過ごした日々。教材や登場人物への思い入れ。子どもたちも、先生も、それぞれに「思い」を抱いた素敵な実践だったのではないのでしょうか。

まさに「学びに向かい、思いを表現できる児童を育てる ～国語科・算数科の授業をとおして～」という学校課題のとおり、「思い」を大切に育んだ授業実践だったと、僕は思っています。貴重な学びの機会をありがとうございました。

○物部小学校の研究に関わらせていただき始めた当初から、私はテーマに掲げられた「思い」という言葉に心ひかれていた。学校は子どもの思いに満ちている。副題として「～国語科・算数科の授業をとおして～」とあるが、子どもたちによる思いの表現は、時と場を選ばず、学校生活のあらゆる場面において生まれることだろう。あらゆる教育活動、日常の学校生活のなかで、子どもたちの思いは生まれ、多様な形で表出され、交流していく。その思いがゆたかに育まれていくよう、そのために私たち教師に何ができるか。先生方がそのことについて想いを巡らす姿が楽しみだったからである。

物部小学校での最後のフィードバックシートの一部にも、以下のような文章を掲載した。

◆言葉は、道具のように「教えれば使えるようになる」というものではないのだと思います。表面上は話したり、書いたりできるようになるかもしれませんが、本当の意味で「生きた言葉」として、子どもたちの言葉が育まれていくためには、本校のように、より子どもたちの「思い」を大事にする必要があるように思います。

フランスの哲学者メルロ＝ポンティは次のように記しています。

「われわれは、言葉が制度化している (être institué) 世界のなかに生きている。(中略) その根源にまで遡らないかぎり、言葉のざわめきの下にもう一ど始元の沈黙を見いだして来ないかぎり、この沈黙を破る所作を記述しないかぎり、われわれの人間観は、いつまでも皮相なものにとどまるであろう。」

言葉を、道具のように扱う次元でしか捉えていなければ、僕たちの人間観や教育は、皮相(ただ表面をなでるよう)なものに陥るのかもしれませんが。

言葉を育むこと、それはもっと、子どもたちの内面深くと結ばれた営みではないでしょうか。そのような意味で僕は本校の「思い」をめぐる学校課題を、とても素敵な研究だと感じていました。そして、その一年の成果を、目の前の子どもたちの姿に見ています。

○小規模校ということもあり、「思い」を大事にした授業づくりは先生方の対話をとおして進められていった。放課後の教室に集まり、資料を共有し、じっくり話合いが繰り返された。「『物語の世界』の拡張」と書いた絵についても、その話合いのなかから生まれたものだった。フィードバックでは「アプローチ」と「チューニング」と表現したが、今思えば、中村先生にとって授業づくり自体が子どもたちとの対話的な営みとなっていたのだろう。学習指導主任でもあった中村先生は、年間をとおして、先生自身が実践者としての姿を同僚の姿に示し続けてきた。授業づくりを「楽しい」と思えるのはなぜだろうか。中村先生の姿を思い出し、改めて、そんなことを考える。授業を繰り返すなかで、子どもたちにも、教師にも、学びの「喜び」があるのではないだろうか。その「喜び」は、子どもと教師のあいだの授業づくりという対話のうちに生じるのかもしれない。私自身、そんな「喜び」を感じられる教師で在りたい。

3. 3. 生きた授業

学力向上推進リーダーとして勤務した3年間、たくさんの思い出に残る授業に出合った。最後に、そのなかでも特に心に残った一つの授業を取り上げたい。単元全体を市原章裕先生が構想し、そのなかの一時間を、小堀ナディア先生がゲストティーチャーとして実践した授業である。

「ことばを育む」

◆6年2組 国語 本時は「プロフェッショナルたち」の単元。市原先生は、教科書教材を土台にし、より社会とシームレスな学習活動へと指導を展開していかれました。それは、身近なプロフェッショナルから、その方々の生き方についての話を聞くものです。単元の後半、3時間を使って1時間で一人ずつ、子どもたちは3人の方々から話を聞き、毎時間、その方々にとっての「プロフェッショナル」について考えを書きます。また、可能な子は「自分にとってのプロフェッショナルとは？」という問いに対する答えを考え書くことを繰り返します。市原先生の単元構想で最も大きな効果は何かと考えたとき、僕は次のようなことだと思います。「ことばを育む」ということ 例えば、「生き方について考える」と言ったとき、教科書教材を読んだだけでは、子どもたちの「生き方」に対する言葉がどこか、借り物のような、実感をとまなわない、表面上の言葉遊びのようになる可能性があります。「あきらめない」という言葉一つとっても、その言葉の重みや深みが決定的に異なるということ。それは子どもたちの書き綴ったものに顕著にあらわれます。



…本時は、英語の先生であるナディア先生の生き方にふれました。ナディア先生は、ウェイクボードのプロフェッショナルとして、世界各地の大会に参加されていました。また、現在は合気道を教えていらっしゃるようです。ウェイクボードにおける練習づけ

の日々やケガの苦しかった経験、来日直後、まったく日本語が話せない中での道場での生活など、ナディア先生の人生が語られました。子どもたちは、一時間、先生の話に聞き入りました。まさに「生きた授業」でした。「言葉」には、言葉以前の地平があります。言葉が生まれる前の位相というか。感覚の次元というか。そこが大切にされ、満たされ、感覚や実感と結びついた状態で言葉が発せられることで、はじめて、ことばは育まれていくのではないのでしょうか。市原先生による今回の単元構想は、言葉を道具として扱うのではなく、子どもの「ことば」を生きた地平で育もうとする実践と言えるのではないのでしょうか。(そんな素敵な実践を構想するにあたり、市原先生が物部小学校のフィードバックを御参考にくださったことも、光栄なことです。)簡単なフィードバックで恐縮ですが、僕にとっては数年に一度と言えるほどの素敵な授業でした³⁾。

○フィードバックにあるように、私は市原先生が構想し実践されたナディア先生の授業に大変感銘を受けた。私は当時、国語科の教科書にある「生き方」という言葉を用い、「ナディア先生の生き方にふれました。」と綴った。しかし、今になって思えば、あの時、私を含め子どもたちがふれていたのは、ナディア先生の「生」そのものだったのではないかと考える。ナディア先生は、一人の人間として子どもたちの前に立ち、自分の生い立ちを柔らかな声で語った。ナディア先生の話は英語と日本語が交じったものだったが、聞きにくさというものは全くなく、私は、スクリーンに映し出される写真のなかのウェイクボードで水上を飛ぶ先生の姿や合気道で型を披露する姿、目の前でそれについて語る姿そのものに引き込まれていった。

言葉で表現することが難しい。しかし、あえて言葉にするなら「ナディア先生は自らの生きている世界を子どもたちに開いてみせた。」と言えるのではないだろうか。私自身がフィードバックシートで綴ってきたように、あるいは中央教育審議会が答申のなかで記した「主体的な学びを支援する伴走者」という表現のように、子どもたちの主体的な学びを目指し、子どもの論理、子どもたちの内から世界を見ることで、授業の姿は変わっていく。それは確かなことだろう。しかし、それだけではない授業の姿がそこにはあった。

教師は、自らの責任において、自らの生を、自らの生きる世界を子どもたちに開いてみせる。それは、自らの姿だけではなく、選び取る教材、設定する学習活動、授業中の子どもへと向けられる言葉、あらゆるものから立ち現れるものなのではないだろうか。そして、それは授業という営みのなかでなくてはならない要素なのかもしれない。ナディア先生の授業を思い返しなが、今そう感じている。

そして、その世界に対峙したとき、子どもたちは自らの主体性をもって新たな世界と出会う。それは子どもたちの見ている世界とは異なるものかもしれないし、今まで考えたこともない世界かもしれない。しかし、一人の人間として、その子が目の前に広がる新たな世界、その地平に立ったとき、そこに学びの「ゆたかさ」が生れるのではないだろうか。あの日、子どもたちとともにナディア先生の授業を受けた私は、一人の学習者として、そんな想いを抱いた。

以上、子どもたちの学力の向上を目指し、先生方の教師としての成長に想いを馳せた3年間の取組について、私自身が綴ってきたフィードバックシートを読み返しなが、改めて考えてきた。何より、多くの業務を抱え、多忙な日々のなか、毎日の授業を考え、実践し、省察を重ねる先生方の姿に、私自身が多くのことを学ばせていただいた。

最後に、これまでのフィードバックシートに対する省察を踏まえなが、「4. おわりにかえて」において、改めて「学び」のゆたかさについて考えてみたい。

4. おわりにかえて：改めて「学び」のゆたかさとは

上に、大関が綴ったフィードバックシートと、またそのシートの内容に係る大関自身の改めての省察についてみてきた。私（青柳）は、大関の先生方への誠実な問いかけと、さらに自身の問いかけを省察する大関の教育者としての在り方に感動したことをまず記しておきたい。

ところで、改めて「学び」のゆたかさとは何だろうか。「学び」の概念は「学力」の概念と無縁ではありえないだろう。どのような学力を育むべきか、どうしたら学力を育めるのか、について議論が続けられてきた。例えば、試験でよい点をとるための学力ではなく、生活の中で、あるいは社会に出てから、生きてはたらく学力。社会が変わっていく中で、学び続け、社会の課題に向き合う意欲とその課題を解

決していける学力。このような学力を育むために、アクティブラーニングが強調され、主体的、対話的で深い学びを実現する授業が求められている。

しかし一方で、子どもの主体性を尊重するアクティブラーニングに象徴される教育は、学力における子どもたちの階層差を拡大する可能性を強めてしまう、という指摘もある（小玉, 2013:P.107-8.）。

このような対立の中で、私たちは、「学び」のゆたかさとは、あるいはゆたかな「学び」とはどのようなものとして捉えたらよいのか。以下、上にみた大関によるフィードバックシートと省察の中から、まず二つの事例（「 $2 \div 3$ 」をめぐる授業、「注目の多い料理店」をめぐる授業）を改めてとりあげ、省察したい。その後、教育哲学からの問いかけに応答しながら、「学びのゆたかさ」あるいは「学びの多元性」について考えてみたい。

4. 1. 「 $2 \div 3$ 」をめぐる

まず、フィードバックシートNo.21に綴られた「わり算」の事例をもう一度みてみたい。以下、まずシートNo.21の最初の部分を引く。

「5年1組 算数 本時は、わり算と分数の学習。 $2 \div 3$ の商は「 $2/3$ という分数で表すことができる」ということを学ぶ時間でした。本時、僕の心に残ったのは、Bさんの学びの姿でした。（中略）Bさんは非常に真剣に本時の学習に取り組んでいました。このとき、Bさんの中には問いがありました。それは目の前の6つに分割された図と、 $2 \div 3 = 2/3$ という分母を3とした分数のミスマッチでした。Bさんは自力解決において、2Lを3等分した図を見て、6つに分けられたものが2つあることから、 $2/6$ と書きました。そしてそれを約分して $1/3$ と。しかし、実際には $2 \div 3 = 2/3$ だという事実が示され、思考と事実の間で悩んでいました。」

上のシートを読むと、大人でも、 $2 \div 3$ が $2/3$ という分数で表されることを本当に実感することは難しいことが感じられるのではないだろうか。2Lを3等分することを図に描けば、自然に、1Lを三等分したものが六つ現れる。すると、1Lを三等分したものを $1/6L$ と捉えてしまう「錯覚」が起きる。そして、 $1/6$ が二つあるから $2/6$ 、約分して $1/3$ と。それゆえ、大関は、「分数は「1を何等分したか」を「どの学年にも共通するポイント」として繰り返し指導する必要性を訴えている。そして、

その後、さらに次のように綴っている。

「僕は、Bさんのこの真剣に思考する姿が何より素敵だなあと思いました。自分の「分からない」に向き合う気持ちを育むことも大事だと、僕は思います。「分かる」ことを求めすぎると、「分からない」ということがいけないことになります。ですが、世界のほとんどは「分からない」ことでできています。「分からない」ことに向き合い、「分からない」ことを大事に、「分からない」ことを楽しむ。そんな学び手になってもらいたいなあと、ずっと考えてきました。結果、その方が本当の意味で「分かる」ことも増えていくのだと、これまで一緒に過ごした子どもたちから教わってきました。」

私も、大関と同じように、「分からない」ことに向き合い、「分からない」ことを楽しむことが大切だと考える。そして、その方が、結果として、本当の意味で「分かる」ことが増えていく、ということにも賛成である。しかし同時に、Bさんを「そのまま放っておいてよいのだろうか」という疑問もある。もちろん、大関は「ポイント」を繰り返し指導することを訴えている。しかしまた、それなら、授業の中で、「分からない」ことに向き合うことと、「ポイント」を指導することをどのように両立させたらよいのだろうか。教師としては、この「どう両立させるか」に向き合うことが、「学び」のゆたかさを育むための出発点になるのではないだろうか。例えば、渡辺恵津子著『子どもといっしょにたのしくさんすう』は、そのための手がかりを与えてくれると思う。

渡辺(渡辺,2003:p.99-105.)は、その著書の中で、Bさんを悩ませた「 $A \div B = A / B$ 」という学習について、自身の授業を振り返り、「この学習のとき子どもたちは延々2時間、けんけんごうごう喧々囂々の討論をしてやっと結論に至ったことがありました」という。具体的に渡辺が提示した問いは「2枚の食パンを3人で分けると、1人分はどのくらいになりますか?」である。この問いに対して、子どもたちから三つの考えが出され、その上で、「 $2 / 3$ 」という答え(いわば正解)を選んだのは32人中1人だけで、後の子どもたちは、Bさんと同じように、「 $2 / 6$ 」か「 $1 / 3$ 」のいずれかを選んだという。この後、子どもたちの喧々囂々の討論が行われることになるが、その詳細は是非、著書にあたっていただければと思う。

渡辺は、正直に「私は2時間もかかって解決に至ったことに困惑していました」と述べた上で、「和光

学園和光小学校では、こんなに迷わずに解決に至るそうです」と、和光小学校の「分数」の学習の要点について次のように述べている。

「それはまず第一に、分数を5年生で初めて学習すること。次に、折り紙で様々な分数を「作る」ことを徹底して、いつも「1の大きさに戻って考えている」からでしょう。」

そして、渡辺は、公立の小学校では和光小学校のようにできないことをふまえた上で、渡辺自身は、何年生で分数を学習する時も、「折り紙や紙テープなどを使って徹底した分数作り」から始める「体を使ってやってみる分数」を実践しているという。

この渡辺の実践は、大関が出会ったBさん(またその他の子どもたち)の学びをさらにゆたかにしていくための具体的な示唆を与えてくれる。そもそも、「2L」で考えるのではなく「2枚のパン」の方がよいだろう。そして、折り紙(正方形)は食パンを連想できる。2枚のパン(折り紙)を三等分したらどうなるかは、折り紙を実際に折る活動の中で、1枚ずつを三等分にして、それが二つ分、と具体的に考えていくことができる。確かに「体を使う(手を使う)」ことで、2枚を三等分すると一つ分は $2 / 3$ 枚の量になることを実感できるだろう。

ここで、大関のシートのBさんの事例に戻ろう。Bさんに対しても(また他の子どもたちに対しても)、渡辺のように最初から折り紙を折らせることをしたらよかったのだろうか。もし、Bさんが最初から折り紙を折ることに取り組んだら、分数の概念を混乱なく身につけられたかもしれない。しかしまた、そうしたら、「分からない」に向き合うという経験は出来なかったかもしれない。あるいは、渡辺が一番最初にしたような討論に子どもたちを導いたらどうだろうか。「体を使って」分かる、というより、子ども自身がそれぞれの仮説を懸命に論証しようとする。それを2時間も続けること。折り紙で折ることを最初からやれば、このような経験はできないだろう。果たして、どの学びがよりゆたかなのだろうか。

ここで、先生方の中には、いわゆる「正解」を求めたくなる人もいるだろう。しかし、あえて言えば、それではだめなのだと思う。今、教師自身が係わっている目の前の子どもたちが、それぞれの経験の中で、一人一人どのような経験をするようになるのか、それを教師自身がまず想像すること。その上で、ま

ず1時間の授業を実践し、省察すること。子どもの「学び」のゆたかさはその中で育まれていくなか、いかなうだろうか。

4. 2. 「注文の多い料理店」をめぐるSさんの「学び」

次に、5年生・国語の物語文「注文の多い料理店」の実践について綴られたシートNo.36の中の、特に「学びの個性化」と題された部分に注目したい。

「なかなか学習に向かえずにいたSさん。先生は、Sさんにある言葉かけをしていました。先生からもらった紙をもって廊下にある机に向かうSさん。みんなが学習計画を立てている間、廊下の戸の外で何かを描き続けていました。学習計画が出来上がった授業後半。Sさんが先生のところに戻ってきました。その手にはある紙が。それは、注文の多い料理店のイメージ図でした。子どもたちからあがる「すごい!」「さすが!」の声。僕も思わず「すごい」と声に出してしまいました。笑顔がこぼれるSさん。なかなか一斉指導に対応できないSさん。Sさんのやり方で友達と共に学ぶ「学びの個性化」を見た気持ちになりました。先生が作られた「学びの地図」が、Sさんの貴重な学びを育んだように、僕には思えました。」

上の大関のシートの文章を読むと分かるように、Sさんは、みんなと同じようには「学び」に向かえていない。しかし、みんなの感想をもとに先生がつくった「学びの地図」を読んだ上で、すばらしい「注文の多い料理店」の絵を描き上げた。先の本文中の写真を再度見ていただきたい。この絵は、写真を拡大すると分かるように、「注文の多い料理店」と記されたタイトルの下に小さく「(よそう図)」と記されている。そして、描かれた「料理店」の屋根や壁にはツタがうねりながら這っていて、玄関に這ったツタには「札」が掛かっている。これが「RESTAURANT 西洋料理店 WILDCAT HOUSE 山猫軒」と記された「札」だろう。そして、玄関には、玄関に上がるための小さな階段が描かれ、屋根の横の小さな煙突からは煙が出て、空にのぼるにつれて小さく消えていく様子も描かれている。また、周りを森の木々がとりかこみ、切り株が一つだけ、絵の下の部分、真ん中よりやや右に描かれている。子どもたちも、大関自身も、「すごい!」と思わず声をあげてしまったのがよくわかる。

さて、みなさんは、Sさんの「学び」をどのよう

に捉えるだろうか。そもそも、これを「学び」と捉えてよいのか、と疑問に思う人もいるだろうか。私自身は、ここには「学び」のゆたかさがあると思う。「注文の多い料理店」の授業では、例えば、随所に現れる「注文」にこめられた「表現の工夫」に着目し、子どもたちがその「工夫」を読み解くことで、その「工夫」を味わい、「表現」により意識的になることが一つの「ねらい」として設定される。例えば、最初の「どなたもどうかお入りください。決してごえんりよはありません。」の「ごえんりよ」の主体は、「客」ではなく、「山猫」である、というように。しかし、Sさんは、このような「表現の工夫」に細かに着目したとは思えない。しかし、Sさんは、文章を細かに読むことよりも、物語の全体が語っている雰囲気象徴するものとしての「料理店」を感じとり、その雰囲気としての「料理店」を何とか描きとろうとしたのではないだろうか。私はそこに、Sさんの「学び」のゆたかさを見取ることができると思うがどうだろうか。

Sさんの「学び」がゆたかである、と捉えるためには、少なくとも二つの視点があると思う。一つは、学びの「ゆたかさ」とは、教師が決めた尺度では測ることが出来ないこともある、ということ。もう一つは、学びの「ゆたかさ」は、社会がもつめる尺度では測ることが出来ないこともある、ということ。私たちの社会は今、子どもたちに、激しく変化する社会に対応して経済を持続させられるような資質・能力をもつめている。Sさんの「学び」、即ち「注文の多い料理店」が発している雰囲気を自分なりに絵に描きとる、ということは、このような社会がもつめる尺度からはどのように評価されるのだろうか。あるいは、このような「学び」こそが、新しい時代に必要だと捉える人もいるかもしれない。しかし、それはそれで、何とも、子どもの「生」を無視した捉えではないだろうか。

子どもたちは一人一人、教師や社会の尺度に即して学んでいると同時に、というよりその前に、学校での「生」を生きている。大げさに聞こえるかもしれないが、子どもたち一人一人は、学校での「生」を幸せなものにしたいと願っている。この意味で、子どもの学びとは、教師や社会がもつめる「学び」である前に、子どもにとってそれぞれに「幸せな学び」でなければならないのではないか。その子にとって、その学びが幸せなものであるとき、その学びは

真に「ゆたか」であると言えるのではないか。

もちろん、Sさんにとって、文章を丁寧に読んでいくこと、表現の工夫を読み解き味わうことは「課題」として残されていると言える。しかし、Sさんが、物語を絵にすることで、Sさん自身の生を幸せなものにしていること、そのことに学びのゆたかさを見取る、という視点を失ってはならないだろう。

以上、「2÷3」と「注文の多い料理店」をめぐる学びに焦点化し、省察をおこなった。これをふまえ、次に、教育哲学からの問いかけに応答しながら、さらに学びのゆたかさとは何かについて省察してみたい。

4. 3. 子どもは「ロボット掃除機」か

著名な教育哲学者であるガート・ビースタは、アクティブラーニングに象徴されるような学習者主体の「学び（学習）」をよしとする教育観に疑問を投げかけている。ビースタの問いかけに応答しながら「学び」のゆたかさとは、ということをさらに考えてみたい。

ビースタは、「ロボット掃除機によって、現代の教育や教育についての考え方が理解できる」という。ビースタは、現代の教育は、子どもの「学び」を「ロボット掃除機」の「学び」と同一のものとして考えてしまっているのではないかと問いつけている（ビースタ,2018 :p.70-74.）。ロボット掃除機は、部屋を掃除するという仕事を自律的に行うことができる。そして、ロボット掃除機は、異なる環境に置かれても、その環境に適應する過程を通して、新しい環境においても効率的に仕事をしていく力を獲得していく。ビースタは、現代においては、このような「ロボット掃除機」の「学び」のあり方が、人間（子ども、大人）の「学び」のあり方としてもっとも望ましいとして考えられているのではないかと示唆している。

そして、ビースタは、こうした「学び」観あるいは教育観に疑問を投げかけている。ビースタの疑問（問いかけ）を要約すれば、第一に、学習者（子どもを含む私たち）が身をおくことになる環境（世界）は「それ自身の言葉で、またそれ自身の言葉にもとづいて話すことができるか」という疑問であり、第二に、学習者は「話しかけられることができるか、つまり語りかけられることができるか」という疑問である（p.74.強調は原著者による）。

確かに、ロボット掃除機が身を置く環境（世界）は、それ自身（環境自身）の言葉でロボット掃除機に話しかけることができないのではないかと。「環境（世界）」は、本当は、ロボット掃除機に対して、部屋を掃除するよりも窓を開けて欲しいと想うかもしれない。しかし、自身の想いを自身の言葉でロボット掃除機に伝えることができない。それは、「環境」のあり方が、ロボット掃除機の役割に適應するように、第三者（教育者）によって設定されてしまっているからである。あるいは確かに、もし「環境（世界）」が、あらかじめ設定された「環境」としての役割を越えて、例えば「窓を開けて欲しい」とロボット掃除機に語りかけても、ロボット掃除機は自身の役割を越えたために応答することができないのではないかと。このことが、ビースタのいう、果たしてロボット掃除機（学習者）は、環境（世界）から「語りかけられる」ことができるのか、という第二の疑問である。

以上のようなビースタの問いかけ（疑問）を、私たちはまず重く受け止めるべきだと思う。現代において、子どもが学びの主体となるように、教師は働きかけをつつしんで、子どもが環境に直接働きかけて学んでいくことが推奨されていると言えるだろう。しかし、そうして実現される「学び」においては、環境（世界）が自身でとどけたいという願いが子どもに届くことはない。子どもは、子どもが学びたいように学ぶことが強く支持されているからである。ビースタは、このような「学び」は、自己中心的なものではないかと問いつけている。このビースタの問いかけをふまえれば、子どもの主体性がいくらか尊重されていても、そこに環境（世界）からの問いかけに子どもが耳をふさいでいるのなら、果たしてそのような「学び」は真の意味でゆたかなものなのか、という疑問が生まれる。

4. 4. 戦争物語を選び、読み、紹介する授業

しかしまた、私は、上にみたビースタの問いかけ（疑問）にも疑問がある。少し具体的に考えてみよう。例えば、大関が訪問していた地域の小学校では、「国語」科は東京書籍の教科書が使われている。この教科書の一つの特徴として、ある単元で、例えば一つの物語教材が提示された後に、その物語教材と共通するテーマを扱っている「本（物語）」が何冊か紹介され、どれかを選んで読んでみることを推奨され

ている。いわば、一つの教材の読解は、次に自身で本を選び、読み、比較してみるといったアクティブラーニングにつながられていく。

ここで、(大関が訪問した学校ではないが) 昨年(2022年)の12月に私自身が参観した授業の印象深い一コマを簡単に紹介したい。小学校6年生の国語の時間である。上に述べた東京書籍の教科書が使われていた。その時の授業は、「ヒロシマのうた」という教科書に載せられた戦争教材を読んだ後、この作品と同様の戦争を扱った物語を子ども一人一人を選び、読み、そして友だちにその物語を紹介する、という単元の最後の授業にあっていた。すなわち、5人程度のグループに分かれ、子どもたち一人一人が自身が選んだ物語の紹介を行う時間である。私が参観に入ったグループでも、それぞれ子どもたちは、自身が選んだ戦争物語に対する想いを語っていた。とりわけ私に印象深かった一コマは、ある男の子が、アメリカの南北戦争をあつかった物語(ポラック『彼の手は語りつく』あすなろ書房)について、そこに描かれていた「黒人」が「白人」を助ける場面をクロズアップして紹介し、その「黒人」の行為に対する感動を語ってくれたことである。この学級では、教科書で推薦されている何冊かの本以外にも、さらに何冊かの本(戦争物語)が準備され、子どもたちが選ぶ自由が広がられていた。

私は、上の場面に会ったとき、まさにピースタの問いかけ(疑問)を思い出していた。その学級では、教科書の単元構成に則して、戦争教材(物語)に係るアクティブラーニングが進められていたと言える。しかし、そこで、環境(世界)は子どもたちに語りかけることがなかった、あるいは子どもたちは環境(世界)に語りかけられることがなかった、と言えるだろうか。私はそうは思わない。上の事例が象徴するように、子どもたちは、物語を通してそれぞれに戦争に向き合っていたと言える。そこでは、子どもたち一人一人は、物語が語りかける声を受けとめた上で、その思いを友だちに語りかけていたと思う。

ここで、ピースタの問い(疑問)を振りかえってみよう。ピースタの問いの核心は、環境(世界)がそれ自身の切実な訴えを潜在的にもっている、学習者(例えば子ども)は自分自身の解釈の枠組みの中でしか環境(世界)を意味づけることが出来ないのではないか、ということだと思われる。そして、

ピースタからすれば、そのような学習者の枠組みを学習者が越えるためには、教師による「教える」という働きかけが必要ではないか、ということ。私は、こうしたピースタの訴えがとてもよく分かる。しかし、それでも疑問がある。

例えばある物語作品に係る授業を構想する段階で、教師として、その物語に潜在している「命の尊さ」というテーマに気付かせたいと願い、そのために「〜〜」という発問をしたい、と考えるのはとても自然であり重要であると思う。しかし、先の事例にもどれば、例えば一人の子どもは、南北戦争の物語を自ら選び、読み、そこで差別を受けているにも関わらず、差別している側の人間の命を助けようとする人物に人間性の崇高さを感じ取っている。教師の感受性が子どもの感受性よりもゆたかであるとは限らない。あるいは、どちらがゆたかなのか、と比べることにそもそも意味がない。人それぞれの感受性があることを認めるなら、「学び」として大切なのは、他者の感受性に出会う、ということだろう。一人の子どもは、南北戦争を描いた一人の作家(他者)の感受性に出会ったのではないだろうか。このことと、教師が授業を主導し、そして教師(他者)の問いかけを通して、他者の感受性に出会うこととの間にちがいはない。

私は、ピースタがいうように、教師が子どもの枠組みを越えるような世界を提示する、という教育観はとても大切だと思う。しかし、アクティブラーニングの環境の中では、世界(他者)は語りかけることが出来ず、子どもは世界(他者)に語りかけられることはない、と想定することは誤っていると思う。言い換えれば、ピースタの考えは矛盾をはらんでいる。もし、本当に子どもが世界(他者)に出会っても世界(他者)の声を聴けないのであれば、教師に出会っても教師の声を聴くことができないのではないか。教師(の問い)に出会っても、直接的に世界(他者)に出会っても、それを受けとめる感受性を子ども(人間)は潜在的にもっている。ただ、それ(感受性)がうまく働かないことはあるかもしれない。そう教師が判断した時、どうしたらよいか。この時点で、教師は、自身が問いかけた方がよいのか、それともアクティブラーニングの環境をつくった方がよいのか、悩み、選択するだろう。こうした教師の「試行錯誤」が、子ども(と教師自身)の「学び」をよりゆたかなものにしていくのではないだろうか。

4. 5. 学びの多元性

最後に学びの多元性という視点を提示したい。

この「おわりにかえて」では、まず「 $2 \div 3$ 」をめぐって考えてみた。「分数」という固有の論理がある学習内容の場合、その固有の論理を子どもが我が物にするためには、いわゆる「足場」をかけることが求められていると言える。上にみたように、渡辺が紹介していた折り紙を折って様々な分数をつくる、という「体を使ってやってみる」ことが「足場」をかけることになる。ただ一方で、大関の述べていたように、「分からない」ことに向き合い、「分からない」ことを楽しむことも「学び」の重要な次元であると言える。あるいは、友だちと延々と討論することも「学び」の重要な次元である。自身のクラスの子どもたち一人一人を前にして、どの次元をどの程度重視するか、それを熟考することが教師にもとめられている。

また、この「おわりにかえて」では、「注文の多い料理店」の授業におけるSさんの「学び」に注目した。Sさんは、他の子どもたちとは異なり、文章にこだわるのではなく、「料理店」を描き上げた。ここで上にみたピースタの問い（疑問）を思い起こしたい。ピースタは、端的に言えば、子どもまかせの学習は、子ども自身の思考の枠組みを越えることのない自己中心的な学びになってしまうのではないかと問いかけていた。果たして、Sさんの（「料理店」を描く、という）「学び」は自己中心的な学びなのだろうか。私はそうは思わない。

私には、Sさんは、「注文の多い料理店」という物語（世界）に出会っているように感じられた。Sさんは、物語が語っている雰囲気のようなものを描きとろうとしていると感じた。先に、私はSさんの学びを「幸せな学び」として捉えた。「幸せな学び」の「幸せ」とは、自分が欲しいものを獲得する（獲得した）「幸せ」ではない。「幸せな学び」の「幸せ」とは、むしろ、「自分の欲しいものは～である」という自己の枠組みを越えて、向こうからやってくるものである。Sさんは、宮沢賢治の物語世界に出会って、それが発散しているもの（雰囲気）を何とか捉えたいと想い、絵を描いたのではないかと。Sさんは、物語（世界）に語りかけられていたと言えるのではないかと。それは物の所有で満たされる「自己」を越えて、より純粋な自己肯定感をもたらしたのではないだろうか。こうした意味での「幸せな学び」は、

やはり一つの学びの次元であると思われる。

このように、学びには様々な次元がある。だから、それぞれの次元に即したそれぞれの「ゆたかさ」があるとと言えるだろう。本稿「3.」で提示した大関によるフィードバックシート（「学びのゆたかさ」）は、まさに子どもの「学び」が生まれてくる「多元性」を記述している。「教えから学びへ」「アクティブラーニング」等の指導理念の位相ではなく、どのような係り（指導）の中でどのような「学び」が生まれているかを記述し、授業者にフィードバックしている。これは、様々な「学び」が多様な次元の中で生成してくる、ということを授業者に実感させ、指導の在り方を根源的に省察する力を育てていると言えるだろう。単に教師の「教え」を否定することでも、子どもの「学び」を肯定することでもなく、「学び」が生成する多元的な位相を記述することで、授業者が「授業」のあり様を多元的に省察し、「授業」を新たに構想していくことに寄与していると言えるのではないかと。

先に述べたように、「学び」の概念は「学力」の概念と無縁ではない。「学力」の概念には、子どもが将来、仕事につくための、また仕事についてから、仕事をしながら生活の資を稼ぐため、ということが自然に含意されている。経済格差につながらないような学力を保障しなければならない、という要請はきわめて重要である。将来のための学びと、今の「幸せな学び」をどのように両立させていくか。その葛藤は子ども自身の中にある。その葛藤によりいながら、学びの多元性にもとづく学びの様々なゆたかさを共に創りあげていくことが私たちに求められている。

注

1. フィードバックシートは、平成30（2018）年度に、宇都宮大学教職大学院の教育実践プロジェクトとして、連携協力実践校だった上三川町立明治南小学校において始めた実践である。その記録として（大関・青柳，2018，大関・青柳，2019a）を参照いただけたら幸いである。
2. 私たちは、これまで、詩、言葉、命、自己の生、生と死の教育について考察を重ね、子どもたちの感受性や感性を見つめた研究と授業実践をこころみしてきた。（青柳，2018a；青柳，2021b；大関・青柳，2019b；大関・青柳，2019c；大関・青柳，2019d）

柳, 2020a; 大関・青柳, 2020b; 大関・青柳, 2021a; 大関・青柳, 2021b; 大関・青柳, 2022a; 大関・青柳, 2022b; 大関・青柳, 2023)を参照いただきたい。

3. 青柳はこれまで、ことばを育むということについて、様々な視界から考察を重ね、研究を行ってきた。その記録として(青柳, 2015; 青柳, 2017; 青柳, 2018b; 青柳, 2019; 青柳, 2021a)を是非、参照いただきたい。

参考文献

- 青柳宏 (2015). ことばを育むために:M.メルロ＝ポンティの初期言語論の視界から. (『宇都宮大学教育学部紀要』第65号 第1部)
- 青柳宏 (2017). ことばを育むために(その二):M.ハイデガーの言語論の視界から. (『宇都宮大学教育学部紀要』第67号 第1部)
- 青柳宏 (2018a). 「生と死の教育」を問いなおす: 宮沢賢治とエマニュエル・レヴィナスの視界から. (『宇都宮大学教育学部紀要』第68号 第1部)
- 青柳宏 (2018b). 「ともだち」をめぐる道徳授業の対話的展開: 詩から対話へ、対話から詩へ. (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第5号)
- 青柳宏 (2019). ことばを育むために(その三): エマニュエル・レヴィナスの言語論の視界から. (『宇都宮大学教育学部紀要』第69号 第1部)
- 青柳宏 (2021a). ことばを育むために(その四): J. デリダとE. レヴィナスの思想を比較しながら. (『宇都宮大学共同教育学部研究紀要』第71号)
- 青柳宏 (2021b). 感受性を育むために: 「詩の授業」を通して. (『下野教育』令和3年11月号 [No.768] 栃木県連合教育会)
- ピースタ, ガート (2018). 教えることの再発見. 東京大学出版会.
- 小玉重夫 (2013). 学力幻想. ちくま新書.
- メルロ＝ポンティ, M (1967). (竹内芳郎・小木貞孝・訳) 知覚の現象学1. みすず書房 [原著初版は1945年]
- メルロ＝ポンティ, M (1974). (竹内芳郎・木田元・宮本忠雄・訳) 知覚の現象学2. みすず書房 [原著初版は1945年]
- 中沢新一 (2006). 芸術人類学. みすず書房.
- 大関健一・青柳宏 (2018). 教師間の対話を促す間

主観的アプローチ—子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで— (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第5号)

- 大関健一・青柳宏 (2019a). 教師間の対話を促す間主観的アプローチ(その二)—子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで— (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第6号)
- 大関健一・青柳宏 (2019b). 「命」をめぐる授業: 宮沢賢治との対話を通して. (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第6号)
- 大関健一・青柳宏 (2019c). 「与え」をめぐる授業: 贈与の哲学と間主観的アプローチを基に. (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第6号)
- 大関健一・青柳宏 (2020a). 「他者の死」と共に生きる「生と死の教育」: 宮沢賢治の「春と修羅」「銀河鉄道の夜」をめぐる. (『宇都宮大学教育学部紀要』第70号 第1部)
- 大関健一・青柳宏 (2020b). 他者の生命にふれる「生と死の教育」—矢沢幸との対話を通して. (『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第7号)
- 大関健一・青柳宏 (2021a). 立松和平の「いのち」の思想: 「いのち」をめぐる教材研究のこころみ. (『宇都宮大学共同教育学部研究紀要』第71号)
- 大関健一・青柳宏 (2021b). 宮沢賢治の「永訣の朝」をめぐる授業: 賢治とトシとの対話を通して. (『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』第8号)
- 大関健一・青柳宏 (2022a). 臨床の地平からみた人間形成: 矢沢幸の足跡を辿って. (『宇都宮大学共同教育学部研究紀要』第72号)
- 大関健一・青柳宏 (2022b). 生の感受へ: 東田直樹の詩・散文をめぐる授業. (『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』第9号)
- 大関健一・青柳宏 (2023). 「他者と出会う」というケアの地平へ: 町田そのこ『52ヘルツのクジラたち』をめぐる. (『宇都宮大学共同教育学部研究紀要』第73号)
- 矢野智司 (2019). 歓待と戦争の教育学: 国民教育と世界市民の形成. 東京大学出版会.
- 渡辺恵津子 (2003). こどもといっしょにたのしくさんすう 小学4~6年: 考える力を育てる学習法. 一声社.
- *冒頭で記したとおり、私(大関)は、3年間、複

数の学校で、たくさんの先生方と授業をつくる機会をいただきました。特に、本稿で取り上げた真岡市立真岡西小学校、真岡市立長田小学校、真岡市立物部小学校の校長先生をはじめ、兼務にあたり学校間の調整をしてくださった教頭先生、勤務環境を整えてくださった事務職員の皆様に、心より感謝しております。その温かな御指導、御支援のうえに、学習指導主任の先生方、学級担任の先生方との充実した授業づくりの日々がありました。学級担任の先生方との授業づくりは、まさに、私にとって、ゆたかな学びの機会でした。心より感謝申し上げます。そして何より、学びのゆたかさを自らの姿をもって示し見せてくれた子どもたちの、今後の幸多き日々を心から願っております。

2023年3月29日 受理

The fecundities of Learnings

Kenichi OZEKI and Hiroshi AOYAGI