

『止まらない学び』における教師の思考・判断に関する一考察

—リフレクションによる無意識な教師の行為の自覚化を視点に—

山崎 慶太 高度教職開発コース 教育課題探究プログラム

キーワード：『止まらない学び』 無意識な教師の行為 教師の思考・判断

1. 問題の所在と研究の目的

筆者は、教育学部生のときに、三崎（2010）¹⁾による『学び合い』を学び、「子供たちは有能である」という子供観のもと、友と共に学ぶ授業作りを心掛けてきた。また、教育実習において、授業終了時に新たな問いが生まれ、その問いが次時の学習問題となるという学びの形に触れたこともまた、現在の筆者の教育観に影響を及ぼしているといえる。

教師として歩み続けてきた筆者は、子供が自らの願いや問いをもち、自らの思いに沿った学び方を選択して探究を続ける学び（以下『止まらない学び』と定義する）を理想として授業を構想、実践している。子供の内に生まれた問いを解決するために、子供自らが学び方を選択して学習活動を行い、問いの解決と同時に生まれた新たな問いを解決しようとする。この繰り返しを通して、子供自ら学び続けてほしいというのが、筆者の教育観であり子供への願いである。

『止まらない学び』の実現に向けて、授業での子供の姿について同僚Wと話していたとき、「その姿を望んでいる山崎さんがいたとして、その姿が発揮されるよう山崎さんがすることって何？」と問われた。続けて、「たぶん、単元を構想したり進めたりする中で、山崎さんが無意識に言っている言葉も、そこに関わってると思うんだよね」と言われた。このとき、筆者自らが授業の中で、どのように思考し、行為の判断をしているかについて、他者から問われたときに言語化することができないことに気づいた。つまり、自らの教育観に則っていると自覚していたはずの行為が、無自覚の内に、いわば感覚的に行われていたことに気づいたのである。これは、三品（2017）²⁾が、ドナルド・A・ショーンの省察における「行為の中の知（ある状況とのやりとりにおいて自然と現れ出る認識・判断・行為の理知的側面）」として取り上げているものである。筆者は、これまでに述べた通り、子供に向けた願いをもち、子供理解と教材研究を通して、子供一人一人の姿をイメージしながら準備をし、子供一人一人と向き合いながら授業に臨んでいる自覚があった。それだけに、そのプロセスを振り返ったときに、教師の思考・判断を明確に言語化できず、いわゆる“なんとなく”の状態ですら授業に臨んでいたことに危惧を覚えた。“なんとなく”では、『止まらない学び』の実現に向けて意識すべきことを理解していないとさえ言えてしまう。

そこで、本研究では、ショーンの省察的実践のプロセスを参考に、『止まらない学び』へとつなげる教師の思考・判断について、鯨岡（2005）³⁾のエピソード記述の手法を参考に

個人的省察を行った。そして、協働的なりフレクシオンを通して、『止まらない学び』を行う子どもに対する教師の行為の効果や、『止まらない学び』の実現にどう寄与していたかを明らかにし、『止まらない学び』の実現に必要な要素を見出すことを目的とした。

2. 実践研究の経過と考察

2.1 小学6年生の実践から考える『止まらない学び』における教師の思考・判断

国語科『海の命』の単元の中で、「与吉じいさとおとうは似ているか」という問題を考える授業場面を設定した。以下は、授業内でのM児とその周囲にいた友とのやりとりである。

U児：たぶんおとも、バンバンとる漁師じゃないと思うんだよね。

筆者：①でも、おとうはクエをとろうとしたよね。

U児：だから、そこが違いなんですよ。同じじゃなくて、似てる。

Y児：クエを見て、欲張っちゃったんだよ。

M児：あー、最後だけが違うってことか。

U児：大事な時に欲が出ちゃったっていう。

M児：そうか。でも、最後って違うか。

U児：最後って何？どういうこと？

M児：うーん、よくわかんないけど。

また、筆者が授業終盤「最後、ってどういうこと？さっきも話してたよね」とM児に問うと、M児は「そこはまだよくわかんないから、もう一回読み直したい」と話した。そして、その日の夕方、Google classroom に以下の振り返りを投稿した。

おとうと与吉じいさは似ていると思っていたけど、おとうは最後に欲が出て冷たい水の中でこときれたけど、与吉じいさはあたたかい布団の中で自然に亡くなった。おとうが欲におぼれてしまったことを表現したいから、作者はおとうを海の中で死なせたのかなと思った。

M児は、友の言葉を聞いて、2人の登場人物の共通点と相違点を一瞬ひらめいたように感じているが、直後の言葉からもそれを安易に結論付けていないことがわかる。そして、本文を読み直して考えたいという願いへとつながり、帰宅後に問いに対する考えをまとめた。このことから、M児の学びは『止まらない学び』であったと捉え、M児の学びが『止まらない学び』となった要因と、そのときの教師の思考・判断を考えた。

M児が自ら語った言葉であるにもかかわらず、「よくわかんない」と話した「最後」という言葉が、このとき筆者の記憶に鮮明に残っていた。そこで、筆者は授業終盤、M児の中には自己の問いが据わっており、その追究は授業の時間を超えて続くだろうという期待と、自己の問いの解決に向けてとことん追究を続けてほしいという願いから、授業終盤の問いかけを行ったと考えた。また、協働的なりフレクシオンの場で同僚Oは、これまでの学びから、M児は2人の登場人物を描いた作者に自然と思いを寄せていたのではないかと話した。本単元に入る前、この学級では谷川俊太郎の詩をいくつも読み、共通する表現の工夫

から、詩に込められた作者の思いを考えてきた。「作者に思いを寄せる」という教師の意図があった単元を行ってきたからこそ、その学びが別の単元においても発揮されたのでは、とのことであった。このことから、問いを解決するため、単元という枠組みを超えて思考を巡らすことのできる授業が、M児の『止まらない学び』へとつながったと考えた。さらに、この話を受けて改めて上述の場面を振り返ると、下線部①と話したとき、筆者はM児がすでに「おとうと与吉いさを似て非なる人物として登場させた作者」の意図を考えようとしていると捉えていた。それゆえ、おとうの最後の行動を強調して伝えることで、与吉いさの最後の行動と比較しながら作者の意図を考えていくだろうと判断し、下線部①のような問いかけを行ったと考えた。

2.2 小学1年生の学びに見られた『止まらない学び』の“芽”と教師の思考・判断

木をやすりで磨く楽しさに魅かれ、木材に関心をもった1年生。以下は、木材を使ってベンチを作りたいと考えたN児が、木材を切る場面で筆者と行ったやりとりである。

N児：先生、ここ切って。

筆者：(木材を見ながら) ②おー、これはよくがんばったな。

N児：でしょ。でも、真ん中らへんがかたくて切れないの。だから切って。

筆者：③なるほど。じゃあ、そこまではそんなに困らずに切れてたってことか。

N児：うん、そう。で、なんか真ん中らへんでキーキーいって動かせなくなったの。

筆者：④ほー、音が変わったのに気づいたんか。⑤さすがだなあ。

N児：そう。でね、粉(木屑)も全然出てこなくなったから、切れてないなって。

筆者：⑥なるほどな。(台の位置を少し変えて)もう一回やってみせてくれる？

N児：うん、いいよ。(木材を切りはじめて)あれ、音がしない。粉も出てきた。

筆者：どう？のこぎり動かせそう？

N児：うん、なんかいけそうな気がする。

筆者：そうか、よし。じゃあ、がんばって。

個人的省察として、筆者がかつて行った、授業中よく発する言葉のカテゴリー分けを参考に、このときの筆者の言葉を振り返った。すると、下線部②④のような“感嘆”(子供の感銘を促す)や、下線部③⑥のような“共感”(子供への理解を示す)、そして下線部⑤のような“称赞”(子供の取り組みを認める)をこの場面でも発していることがわかった。上述の場面で筆者は、N児は切ることを諦め、筆者に活動の続きを任せようとしていると感じていた。しかし、活動の妨げとなっている原因が容易に解消できる分、N児の活動への思いを途切れさせたくないと考えた筆者は、いくつもの言葉で、N児が困った瞬間に抱いていた思い、特に木が切れた瞬間への期待を失わないよう働きかけ続けていたと考える。

また、授業後に同僚Tは、「切れるってわかった瞬間のNさんの表情が、山崎先生を呼ぶ前の表情と全然違って。なんか、いつもだったら諦めちやいそうなNさんだったけど、先生と話しているときは一回も、そんな表情にはならなかったんですよね」と語った。筆者は、6年生に比べて、1年生は活動への熱量が上がりやすく下がりやすいと感じている。

N児がまず「先生、ここ切って」と話したときの表情から、筆者は確かにN児の気持ちが諦める方向へ向かっていると捉えていた。つまり、下線部②と認めたくなるほど探究していたN児の姿に『止まらない学び』へとつながる可能性、『止まらない学び』の“芽”を感じていた筆者は、様々な言葉を重ねながら、N児が前のめりになって切っていた時の熱量、いわゆるフロー状態へと引き戻すように働きかけていたと考えた。

3. まとめと今後の方針

図1は、本研究を通じて見出した、『止まらない学び』の相違点と共通する要素をまとめたものである。共通する要素から、『止まらない学び』の実現には、まずは個人で探究したくなるような問題が必要であることが示唆される。そんな問題を設定するためには、斎藤喜博の「教師自身が一人の人間として、その教材と全人間的に対面し衝突することである」⁴⁾にあるような十分な教材研究がなされていることが重要であると考えられる。

また、『止まらない学び』には、図2に示した段階的発展があるとも考える。『止まらない学び』が発展すると、最終的に、全てが子供中心で行われ、集団全体への教師の働きかけがいらぬ授業が成立すると考えている。その土台となるのは、教師が日々の子供の姿を丁寧に見取り、子供の思いや願い・問いを熟考することだと考える。

以上から、『止まらない学び』には、子供の表情や言葉だけでなく、その子供のこれまでの学びの過程をも考え、子供の姿を具体的に想像しながら教材研究や授業構想を行う必要があると考える。そのためには、教師自身が日々一人一人の子供の姿を具に捉え考察し続けることで子供理解を深めなければならない。今後も、様々な学年で実践をしながら、目の前の子供が自らの歩みで学び続ける『止まらない学び』を追究していきたい。

以上から、『止まらない学び』には、子供の表情や言葉だけでなく、その子供のこれまでの学びの過程をも考え、子供の姿を具体的に想像しながら教材研究や授業構想を行う必要があると考える。そのためには、教師自身が日々一人一人の子供の姿を具に捉え考察し続けることで子供理解を深めなければならない。今後も、様々な学年で実践をしながら、目の前の子供が自らの歩みで学び続ける『止まらない学び』を追究していきたい。

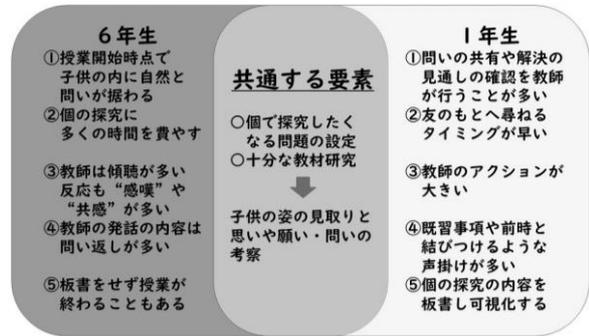


図1 『止まらない学び』の相違点と共通点



図2 『止まらない学び』の発展のイメージ

文献

- 1) 三崎 隆 (2010) . 『『学び合い』入門』 . 大学教育出版.
- 2) 三品陽平 (2017) . 『省察的实践は教育組織を変革するか』 . ミネルヴァ書房.
- 3) 鯨岡 峻 (2005) . 『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』 . 東京大学出版会.
- 4) 宮崎清孝 (2009) . 『子どもの学び 教師の学び 一斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学』 . 一莖書房.