

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2021年11月13日
文責：JUN

授業は、子どもがどう育つかを見据えて構築しなければならない。
それは、目の前のことを理解させる、できるようにするということより
その営みを通して生まれる子どもの育ちを見ようとする眼差しにより可能になる。
子どもが育つとき、子どもは学びに夢中になる。
子どもを夢中にさせる学びは単なる教えるという行為では生まれない。
夢中さは子ども自身が学びの対象に向かうことにより生みだされる。
教師は、そういう場をすべての子どもに差し出す。
そして、子どものうちに生まれる学びの事実を目を凝らし、耳を傾ける。
そのことにより私たちは「子どもの育ちがみえる」教師になることができる。
自らの可能性をひらき、未来に向かって歩む子どもを育てることができる。

子どもの気づきの素晴らしさが見えたとき

緊急事態宣言が解除になったことにより、私の学校訪問が可能になった。しかも、いきなり、こちらの学校、あちらの学校と連日足を運ぶこととなった。それは、私にとって至福の時が戻ってきたことを表していた。私は、学校づくり・授業づくりの支援者なので、それぞれの学校の先生方に寄り添い、先生方の取組が進展するためのコメントをする。それが私の役割だ。けれども、私にとってのたのしみは、子どもたちの学び・学び合いに出会えることにある。「今日は、どんな子どもの学びに出会えるだろう」「今日は、子どもと子どものどんなに素敵なかかわりを見ることができるだろう」、私の心はいつも期待に満ちている。もちろん、そのように「みる」ことにより、先生方への支援も可能になる。だから、私にとっての学校訪問は、何歳になっても「子どもの育ちがみえる教師」への一里塚なのだ。

1 子どもの気づきが、教師の思惑を超えた！

～ 小学校3年国語「ちいちゃんのかげおくり」の授業

その出来事は、授業の最終盤に訪れた。

物語は、お父さんの出兵を間近に控えたちいちゃん家族が、一家4人でかげおくりをする場面で始まる。やがて戦争が激しさを増し、ちいちゃんの町が空襲に襲われる。近づく炎の中を逃げるちいちゃん。大勢の人混みのなか、ちいちゃんは、お母さん、お兄ちゃんとはぐれひとりぼっちになる。知らない大勢の人たちの中で眠るちいちゃん。ちいちゃんの家は焼け落ちてなくなっ

ていた。その夜、ちいちゃんは、ほしいいを少しかじっただけで暗い防空壕の中で眠る。

翌朝、明るいわかりで目が覚めたちいちゃん。そのとき、「かげおくりのよくできそうな空だなあ。」というお父さんの声がふってくる。ちいちゃんは、空からふってくるお母さんやお兄ちゃんの声に誘われるように、ふらふらする足をふみしめて立ちあがり「かげおくり」をする。

ちいちゃんの体が透き通って空に吸い込まれていく。ちいちゃんは、ここは空の上だと思う。お父さんたちがそんなちいちゃんの方に笑いながら歩いてくる。ちいちゃんは笑いだす。笑いながら花畑の中を走りだす。そして、本文には、「夏のはじめのある朝、こうして、小さな女の子の命が、空にきえました。」と書かれている。

それは、ひとりぼっちになったちいちゃんがかげおくりをする場面を読む授業だった。

授業をしたM先生は、幻想のかげおくりに引き込まれていく「ちいちゃん」の気持ちになって読ませようとしていた。

「お父さんの声が青い空からふってきました。」「ね、今、みんなでやってみましょうよ。」「ひとつ、ふたあつ、みいつつ。」、お兄ちゃんのわらいそうな声もかさなってきました。空にすいこまれていくのがわかりました。見回しても、見回しても、花ばたけ。「ああ、あたし、おなかがすいて軽くなったから、ういたのね。」「なあんだ。みんな、こんな所にいたから、来なかったのね。」ちいちゃんは、きらきらわらいだしました。わらいながら、花ばたけの中を走りだしました。

この場面にはこのような叙述が続いている。物語を読むのは3年生の子どもなのだし、こうした文章からしても、自分がちいちゃんになったように読ませるのは自然なことである。

一人の子どもが言った、「ちいちゃんは、すっきりした気持ちで空に行った」と。

すると、その後、子どもたちは次のように口々に話していった。

「家族に最後に会えて、ちいちゃんは、テンションが上がった」

「ちいちゃんは『きらきらわらいだしました』だから、うれしい」

「家族みんなに会えたからね」

「家族みんなでかげおくりをしたから」

そういう発言が続くうち、ある一人の子どもがこうつぶやいた。

「最後、気持ちが下がった」

すかさずM先生は尋ねる、「どう下がったの?」と。

「ちいちゃんは家族に会えたけど、下がった。死んじゃったから」

「亡くなったのは悲しい結末。ちいちゃんはうれしかったけど」

「最終的には会ったけど、結局は亡くなったから……」

そんな子どもたちに、M先生は尋ねる。

「すっきりした気持ちになり、うれしい、テンションが上がったというのはだれの気持ち?」

子どもたちは一斉に答える、「ちいちゃん」と。

「じゃあ、気持ちが下がったのは、だれの気持ち?」

この先生の問いかけに、子どもはこう答えた。

「自分」

M先生はさらに尋ねる「自分って、だれ？」

「わたし」

まっすぐにそう答えた子どもの表情を見ているうちに、私の心の中に広がったのは、この物語の深さだった。このように、この場面を描いた作者の奥行のある描き方だった。そして、それを、理屈抜きに感じとる子どもの感性の見事さだった。

作者は、二つの目線から、この場面を描いている。ただひたすらお母さんとお兄ちゃんとお会いすることだけを願うちいちゃん目線、ちいちゃんは自分の死など考えてもいない。ちいちゃんを死に至らせる、つらい状況でもある。にもかかわらず、ここには、ちいちゃんの心の中からの目線と、そんなちいちゃんを見つめるもう一つの目線とが二重になっている。いわば「内の目」と「外の目」である。

この物語は、空襲で亡くなっていく人の様子を客観的に描いたドキュメンタリーではない。ちいちゃんの死を、二つの目線で描くことで、単なる事象ではない心象の事実として浮かび上がらせたのだ。だから、笑って幸せ感を漂わせて空に召されていくちいちゃん目線で読むことにより、読者は、心象としての切なさ、つらさを心の内に深く感じることができるのだ。

ここに描かれているのは、ちいちゃんの「内の目」であり、そして、その「内の目」をもてたからこそ生まれる「慈しみの外の目」なのではないだろうか。

Mさんの学級の子どもが、M先生の問いかけに「自分」と答え、「自分とはだれのこと？」という再度の問いに「わたし」と答えたのは、まさにその「慈しみの外の目」で読んでいたからである。子どもたちは、そのとき心の内に湧きおこった心象を言葉にすることはできない。だから、ただ「気持ち下がった」というしかなかったのだ。けれど、その「下がった」という言葉の中にこもっているその子どもの実感、その瞬間、私の心に強く響いたのだった。

授業後、私は、また別の感慨を感じている自分に気づくこととなる。それは、これは、「ちいちゃん気持ちになって読ませたい」、つまり「内の目」だけの読みをさせようとしていたM先生の思惑が子どもによって超えられてしまった授業だったということである。もちろんM先生は、この時はそうしなかったけれど、どこかで「外の目」からの読みを引きだそうという考えをされていたものと思う。けれど、子どもにとっては、「内の目」でちいちゃんの心に寄り添ったからこそ、「ちいちゃんの死」への思いが湧きおこったのだ。教師の思惑を超える、そういう子どもたちを育てているM先生に拍手である。

2 何も発言しなかった子どもの気づきに存在するものの深さ

～ 小学校4年国語「ごんぎつね」の授業

「ごんぎつね」がどういう物語かは説明する必要はないだろう。私が教師になった50年以上も前から、小学校国語教科書の定番教材として掲載されていたのだから。

その定番物語を、教師になって2年目の若いT先生が、その学校の授業研究会の中心授業の教材として選んだ。そして、子どもたちとともに見事な45分をつくりだした。

授業が始まってすぐ、私は、一人の子どものことが心にひっかかった。目立つ子どもではない。

むしろ目立たない子どもである。その表情から、どこか自信なさげであり、教室の雰囲気には溶け込めないでいるかのような感じで、私の目に、彼の存在が浮き上がって見えただけだった。

この授業は最初から最後まで参観するのだが、どの学校を訪問しても、その他の3時間ほどはすべての教室を巡って授業を参観する。だから、1教室に滞在する時間が3～4分ということもある。だから、教室に入ってすぐ、その学級の子どもの状態を瞬間的につかまなければならない。それには、数秒間のうちに隅から隅まで見回すことになる。そんなとき、理屈抜きに、私の心にひっかかる子どもが目につくことになる。そして、その教室にいるあいだずっとその子どものことを意識しながら見つめることになる。不思議なことに、そうした子どもに関して、かなりのパーセント、心揺さぶられる出来事が生まれる。中には、これはドラマだと思えるほどのことが起こることもある。

この日の授業は、「おれと同じ、ひとりぼっち」と感じた兵十にくりや松たけを持っていった自分の行動を「神様のしわざだ」と言われてしまったごんが、「おれがくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃない、おれは引き合わないなあ」と思う場面であった。

授業をするTさんから具体的な問いは出されない。それぞれで音読し、それぞれで書き込みをし、それをもとにグループで聴き合った、その中から、みんなに知ってほしいこと、みんなと一緒に考えたいことを出す、そして学び合う、そういう授業だった。教えられるのではなく、子どもが自ら気づいたことから読みを深めていく授業だ。読み味わうための文学の授業はそうあるべきだ。問いや課題がなくてもよいのかという声を聞くが、テキスト、そしてこの時間の読む場面等、それが文学の授業の課題なのだ。細かい問いを出したのでは、子ども自らの読み味わいを妨げることとなる。

机をグループ型に移動させて互いに向き合った子どもたちは、間を置かずそれぞれの考えを語り聴き合い始めた。それは、音読と書き込みにより、一人ひとりの内に読みが生まれていたことを表していた。

しばらくして、グループをしていた子どもたちが、それぞれの視線をすうっとある1点に向けた。T先生の指名を受けた一人の子どもが立ちあがったからである。教師が、グループをやめるようにという指示を出したわけではない。T先生が「Sさんの考え、聴いて！」と言っただけで、子どもの意識がグループの学びから全員の学びに移行したのだ。2年目の教師がそういう子どもの意識を育てていることは驚きだ。

立ちあがった子どもが学級みんなに語りかけたことは次のようなことだった。

『おれは引き合わないなあ』って、ごんは兵十思いなのだと思うけど、6の場面で「その明くる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました。」やから、なんで、『引き合わない』と思ったんかわからない」

素晴らしい問いかけだ。この後も栗を持っていったことから考えると、「引き合わない」というごんの思いを、単に神様と言われてしまったことへの不満というだけでは読めなくなるからである。こういう問いかけが子どもから出る、たいしたものだ。

けれども、T先生は、この子どもからの問いかけに他の子どもの考えを出させる全員での聴き

合いをすぐ行わず、グループで聴き合うように促した。それは、すべての子どもがこの問いを受け止めるため、そしてじっくり文章から読み取るために、賢明なことだった。

私は、授業が始まってすぐ心にひっかかっていた子どものいるグループに近づき耳を澄ませた。子どもたちは、「おれは引き合わないなあ」というごんの思いを互いに語りだした。「ごんは、うなぎのことからつぐないで栗や松だけを持って行ってたけど、まだつぐない切れていないと思ったんじゃないかなあ」と言っている声が聴こえる。それに対して、「(『引き合わない』と思ったのだから)、みとめてほしいと思っている」という声も聴こえる。子どもは、先ほどの子どもの問いかけを真正面から受け止めて考えている。ただ、私が注目していた彼は、何も言わず、黙って聴いているだけだった。

再び、T先生が一人の子どもを指名する。そして、全員の視線が彼に集まる。

『神様にお礼を言うんじゃないなあ、おれは引き合わないなあ』と言って、……前の授業でもやったとおり、ごんはさびしがり屋で、注目してもらいたくて、……神様にお礼を言うのに、……自分の存在に気がついてもらえないから、『引き合わないなあ』って……」

この考えに、何人かの子どもが続いて口を開く。

「3場面でも『ごんは、うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。』で『思いました』だけど、その後で、『いったい、だれがいわしなんかを、おれのうちへ放りこんでいったんだろう。おかげでおれは、ぬすびとと思われて、いわし屋のやつにひどいめにあわされた。』というところで、つぐないに失敗して、盗んだらぬすびとと思われるから、考えて、くりや松たけとか自分で、悪いことせずにできることを考えてしたから優しい。……いたずらはするけど優しいところがいっぱいあると思って……」

と。この子どもが言いたかったのは、それほど優しいごんなのに、くりや松たけを持っていったのはごんではなく「神様」だと思われた、それはまさに「引き合わない」に違いない、そうごんの気持ちになって感じていたのだろう。

子どもたちは、このときのごんの複雑な心情を感じ取ろうとしている。複雑であるだけに、こうしてさまざまな考えに触れ、さまざまに考える、それでよいのだ。

しかし、ごんの思いをそのように複雑にしたのには「わけ」がある。その「わけ」と突き合せたとき、「引き合わない」という思いに対しても、その明るく日もくりをもっていった行動に対しても、ごんへのいとおしさがもっともっと深くなる。その「わけ」につながるものが、子どもから出てきたのだ。

出してきたのはRさんだった。

『ごんはびくっとして』というところが、ごんはなぜ『びくっ』としたのだろうかと思って、私は、ごんは、見つかったら殺されると思ったからだと思います」

Rさんの出してきたことは、「引き合わない」と思うごんの気持ちについて直接答えたものではない。けれども、T先生は、彼女が示した文を3人の子どもに音読させ、そのことについてグループで考え合うように指示したのだった。こういう対応を咄嗟にとれるなどベテラン教師でも難しいのに、T先生はこともなげに行う。

Rさんが出してきた「びくっとしたごん」が、「引き合わない」と思うごんを読むうえで重要だとはどういうことだろうか。

1の場面で、はりきり網をしかけている兵十を見つめたごんは、「見つからないように、そうっと草の深い所へ歩きよって」いる。

2の場面で、葬列を眺めるときのごんは、「村の墓地へ行って、六地藏さんのかげにかくれていました」と書かれている。

3の場面で、くりを兵十のところに持っていったところは、「そっと物置の方へ回って、その入り口にくりを置いて帰りました」と書かれている。

4の場面、兵十が加助とやってきたところでは、「ごんは、道のかたがわにかくれて、じっとしていました」となっていて、兵十が「だれだか知らんがくりや松たけをくれる」と加助に打ち明けた後、Rさんが述べた「びくっとして、小さくなって立ち止まりました」となっている。

そして、5の場面になって、兵十と加助が帰っていくところでは「ごんは、二人の話を聞こうと思って、ついていきました。兵十のかげぼうしをふみふみ行きました」となっている。

このことは、ごんが、常に、陰に陰に回って生きていることを表している。つまり、ごんと兵十は、閉じられた関係性の中で生きてきたのだ。そのごんが、うなぎの出来事によって、兵十のことを「おれと同じひとりぼっち」と感じて、一方的な親近感を抱くことになる。その思いは、いわし事件をしでかしてしまったことによってさらに強くなる。

ごんは、自分と兵十の間には大きな「溝」があることはわかっていた。だから、陰に陰に回って生きてきた。にもかかわらず、溝の向こうの兵十に思いを募らせた。その結果が「引き合わない」という思いを生んだのだ。「溝」はわかっている、けれど、ごんにとって兵十のさみしさは自分のさみしさなのだ。つまり、ごんからすれば兵十とは精神的にはつながった存在になっていたのだ。にもかかわらず、自分のしたことは「神様」のしわざにされてしまった。ごんは「溝」の存在を改めて思い知らされた。けれど、それで兵十への思いがなくなりほしくない。ごんの心は、右に左に大きく揺れ、乱れたにちがいない。その「揺れて乱れる」ごんの思いを感じとるには、「引き合わない」という一面だけで考えるのではなく、「溝」の存在と突き合わせなければならぬ。Rさんが出してくれた、「びくっとしたのは、殺されると感じたからだ」という発言は、その「溝」とつながるものだったのだ。それが、こうして子どもから出てくる、授業が仲間とともに学び合うものだからこそそれが可能になるのだ。

さて、私が心にかけていた子どものことだが、彼は、とうとう最後まで1度も発言することがなかったばかりか、グループにおける聴き合いにおいても、口を開くことがなかった。それだけに、私は、彼にどういう読みが生まれていたのか、それを知りたいと思った。ただ、時折垣間見た彼の表情から、なにがしかのものが生まれているような予感がした。

授業の最後、T先生は、この授業の「ふり返り」を書くように指示した。子どもたちが書き始める。しんとした教室に子どもたちの鉛筆の音が響く。私のビデオカメラはそうした子どもたちを写していく。私は、そのカメラを抱えてそうっと子どもたちの間に入っていった。彼が書いているノートを写そうと思ったからである。何も発言しなかった彼に、生まれたことを知るには、今しかない、そう思ったからだ。

私が彼のところに近づいたとき、すでに彼のノートは1ページいっぱいの文字で埋められつつあった。後から知ったことだが、彼は、これまでこれだけの分量のふり返りを書いたことがなかったそうである。そして、それは、ただ多い分量を書いたということに留まるものではなかった。

彼は、前述した「ごんと兵十の間に存在する溝」にかかわる大切なことに心を傾けていたのだった。

私のカメラがとらえた彼の文章は、右のようなものである。彼は、ごんが加助や兵十に気づかれる危険な状態にあることで心をいっぱいにしていただけだ。授業においてそれほど注目されなかった「かげぼうしをふみふみ」という近さまでごんが近づいている状態も描いて、それならかげで気づかれる、月のひかりで気づかれる、そう思ったのだ。それは、兵十との「溝」を知っていながらも、兵十が何と云うのか知りたくてたまらなくなつて近づきすぎてしまうごんに寄り添っているからだ。

かすけは、うしろをむいても、ごんのこと、きづくんじやないかなと思いましたが、なぜかというところ、兵十のかげをふみふみいきましたとゆうところで、兵十のかげがあるんだしたら、ごんのかげもあるとゆうことだから。
 かげで、ごんのこと、きづくんじやないかなと思いましたが。
 もう一ついけんがあつて、月のひかりのつよさで、ひかりで、ごんのこと、きづくんじやないかなと思いましたが。

この文章を読んで、彼のことが、なんともいとおしくなつた。つながり合えない兵十との「溝」を抱えながらも、兵十への思いを抑えられなくなつているごん。そして「神様」と言われてしまふごん。それでも、明るく日も栗を持っていったごん。その切なさを感じたからこそ、こんな近さまで近づくとごんのこと目に行くのだ。

もしかすると、彼も、人とつながりたいけれどそれができない不器用さを抱えた子どもなのかもしれない。そう思ったとき、私の心に、何とも言えない痛みが走つた。授業の始まりにおいて誰よりも彼のことが心にひっかかったのは、直感的に彼のそういう状況が見えたからではないか、そう思った。もしそうだったら、彼をごんの結末のようにはしたくない、そう思つて仕方がなかつた。それにしても、私が見たのは、一人の子どもの育ちの瞬間だったのではないだろうか。小さな出来事ではあるけれど、こういう出来事を積み重ねて育っていくに違いないのだから。

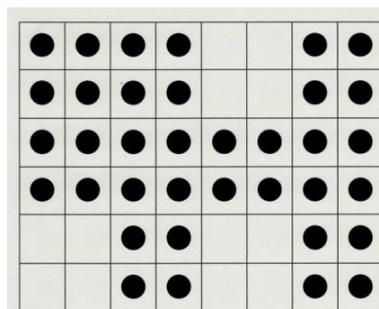
3 子どもが学びに夢中になるとき

～ 小学校2年算数「かけ算(2)」の授業

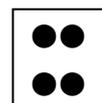
学びの夢中さは、瞬間的に、突然生まれることもある。私にそう感じさせたのは、2年生の「かけ算」を学ぶ算数の授業だった。授業者のO先生が、右下のようなアレイ図を示して、左の枠囲いの課題を子どもたちに示して学びは始まつた。

同じ数のまとまりをつくつて、チョコレートが、いくつあるか考えよう

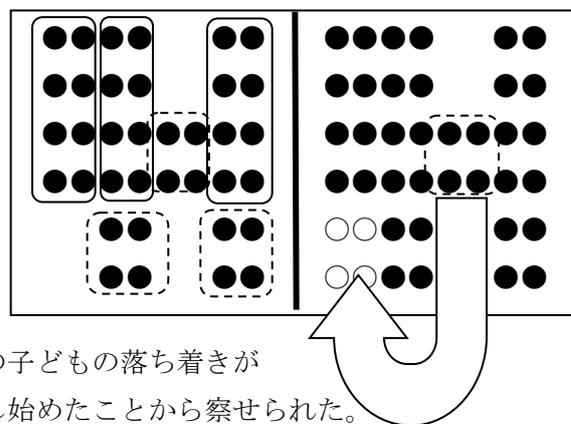
- ① まとまりが分かりやすいような四角で囲んで考える。
- ② かけ算を必ず使つて考える。
- ③ 2のだんから9のだんまでの九九を使つて考える。



いくつかの●を1まとまりとするかは指示されていないが、このアレイ図を見る限り、右のような4つを1まとまりにするだろうと予想できたが、やはり多くの子どもはそのように考えていた。それらの子どもは、「 $4 \times 9 = 36$ 」という式を立てていた。



一方、それとは異なる立式をしている子どもがいた。それは「 $8 \times 3 = 24$ 、 $4 \times 3 = 12$ 、 $24 + 12 = 36$ 」というもので、それらの子どもは左側の図を描いていた。さらにもう一つの考えが生まれていて、それは真ん中の4個を左下に移動してどの列も6個ずつにして「 $6 \times 6 = 36$ 」と立式する考えであった。



ここまで授業開始から25分、子どもたちはこの段階でこの時間の課題を考え終え、ここからはやや脱力した感じになった、それは、私の目の前の子どもの落ち着きがなくなり、部外者の私の方をちらちら見て、気にし始めたことから察せられた。

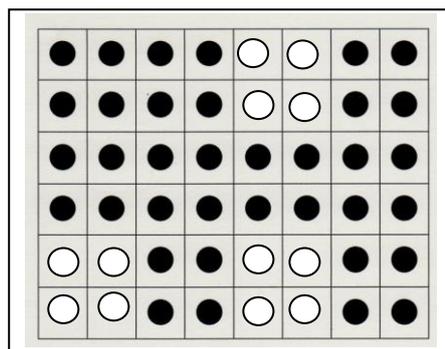
その時だった。0先生が、「先生はみんなと違って、こんな式でやったよ」と言って、左のよう

$6 \times 8 = 48$
$4 \times 3 = 12$
$48 - 12 = 36$

に黒板に書いたのだ。それを見た子どもから「えーっ」という声が出た。0先生はそんな子どもたちに語る。「先生のこの式は、どういうまとまりを作って考えたんだろう？」と。それを境に、子どもたちの目が再びアレイ図に集中することとなり、下のような図をつくり出すこととなった。

私をちらちら見ていた彼もアレイ図を凝視していた。しかしどうにも理解できないらしく、しきりにつぶやき考え込んでいた。彼は夢中になっていたのだ。下の文章は、その彼が授業の最後に書いた「ふり返り」である。

さいしょは、ふやしちゃだめと思いました。ぼくがかんがえたのは、「 6×6 」だったけど、先生は、「 6×8 」で、ぼくは、「 6×6 」までしかないのにと思いました。友だちは、ふやすとかいって、(それをきいて)なんこふやせばいいのかがわかりました。



「ふやしちゃだめ」「 6×6 しかないのに」と書いているのを読んだ

とき、この子どもの生の声が聴こえてきたように感じて心打たれた。子どもが、学びに夢中になるとき、そこに生まれる事実は、こんなにも新鮮で、心洗われるものなのだ。

4 子どもが出してきた「知りたいこと」は宝物だった！

～ 小学校3年国語「すがたをかえる大豆」の授業

説明文を読むたのしみは、未知の物事、現象に出会う、あるいは、知っていたと思っていたけど深くは知らなかったこととわかる、といったように知的好奇心をかきたてられることだと考えられる。「固有種が教えてくれること」(光村・小5年)、「生物が記録する科学」(光村・中2年)はどちらかと言うと前者であり、「鯉節ー世界に誇る伝統食」(東書・中2年)、「たんぼぼのちえ」(光村・小2年)は後者だということができる。

A小学校のK先生が、これまでどちらかと言うと、指示語や接続語から文章の組み立てを学ぶとか、要約したり、文章構造を表にしたりとかいったことを中心に授業をしていたのを見直し、書かれていることから「知る」ことを大切にする授業への転換に挑戦した。

そのため、まず最初に全文を読むという従来の読み方ではなく、全文を読まないで文章の最初から順に読み進めていく読み方を取り入れた。テキストは、「すがたをかえる大豆」(光村・3年)である。この文章に書かれている「煮豆」とか「豆腐」などは、子どもたちが食事の際日常的に目にし食べているものである。その身近なものの作られ方とはこういうことだったのかと気づくことができる、そこから説明文を読む面白さを味わってくれたらと考えていたとのことだった。

授業を始めると、子どもたちは、そのK先生の期待通りの反応を見せてきた。私が参観したのは、大豆の形のまま調理して食べる「煮豆」、粉にひいて食べる「きなこ」、栄養だけ取り出して作る「豆腐」、微生物の力を借りる「納豆」「味噌」「醤油」と読んできた後の、右下のような文章のところであった。

これらの他に、とり入れる時期や育て方をくふうした食べ方もあります。ダイズを、まだわかかてやわらかいうちにとり入れ、さやごとゆでて食べるのが、えだ豆です。また、ダイズのたねを、日光に当てずに水だけをやって育てると、もやしができます。

授業の最初は、やはり音読である。どんな文章であろうと、読むという学びは、声に出して読むことから始めるべきである。言葉や文に触れ、そこに書かれている事柄に出会わなければ「読み」の学びにはならないからである。

めいめいで読む、先生に指名された子どもが読むのを全員で聴くというように何度も読んだ後、K先生は、「思ったこと、感じたこと、わからないことなどを書きましょう」と言って、文章をコピーしたプリントに書き込みをするように指示したのだった。

授業の様子を撮影する私のすぐ前に、Sさんという子どもがいた。書き込みが始まってすぐ、私は彼のことが気になった。他の子どもが一斉に書き始めているのに、何も書かず、何か考え事をするかのように顔を宙に向けていたからである。

K先生が彼のところに近づいた。彼がそういう状態だということにさっと気づけるのはさすがである。一言二言、言葉のやりとりがあった。そして、K先生が彼のところから離れていった。けれど、彼は、やはり斜め上に目をやってばかりで、彼の鉛筆は一向に動かなかった。そういう様子を見た私は、この後ずっと彼のことを注視していこうと決めたのだった。

しばらくして、書き込みを止めて、ペアで聴き合うこととなった。私は、Sさんとその隣のMさんにレンズを向けて聴き耳を立てた。

M	これ(絵をさして)、さやごとゆでてである。	S	日光当てるとあかんの？
S	(意味がわからないというように) うん？	M	日光当てると、もやし、できやん。
M	(文を指して) 書いてあるやん。	S	うん。…日光を当てない場所があるんや。
S	(文を指して) もやし。(Mの同意を求める)		じゃ、日光が当たる所って？
M	あ〜あ。(絵を指して) もやし、これ。「ダイズのたねを、日光に当てずに水だけやって育てると……」	M	日が当たるところ。…意味、分かった？
		S	(うなずく)
		M	よかった！

S でも、…日光って太陽やろ。	M うーん？ 当たる所もあるよ。
M (うなずく)	S 真っ暗な場所ってあるかなあ？ 森の中に
S 山って、日光当たる？	……？

二人の話からわかるのは、Sさんが、Mさんとの聴き合いを通して、「もやしは日光の当たらない所で作られる」ということに、ゆっくりと気づいていっているということである。けれども、枝豆のほうはよくわかっていないようである。その状態からして、枝豆がとり入れる時期の工夫であり、もやしは育て方の工夫であるという包括関係にはほとんど気づいていないと言ってよいだろう。だから、書き込むことができずにいたのだ。それが、ペアによって、少し開けてきたようである。すべての子どもの学びにとって「ペアやグループの学び合い」は大切である。

K先生が、ペアを止めるように促し、気づいたこと、わからないことを聴かせてほしいと子どもたちに投げかけた。すると、私の注目するSさんが手を挙げたのである。彼はこう言った。

『『これらの他』』にというところで……その他に、何を作るのかがわからない』

彼のこの言葉を聴いた瞬間、私はぞくっとした。「素晴らしい！ なんということだ。あんなにわからなくて困っていた彼が、ここでこの授業の最も中核を成す、課題にすべきことを出してきた」、そう感じたからだ。

彼は、ペアにおいて「もやし」というものについてわかってきた。けれども、それは「これらの他に」と書かれている論理上で理解しているわけではなかった。ということは、彼が何も書き込みが書けず困っていたのは、『『これらの他』』に何を作ることなのか？』ということだったのだ。多分、彼は、「これら」とはどういうことかわかっていないだろう。ペアにおいて、「もやし」という物については気づいたけれど、ここまでに書かれていた大豆の食べ方の工夫と、ここに書かれている枝豆ともやしとの関係についてはわからないでいるのだから。

しかし、『『これらの他』』に、何を作ることなのか？』という彼の疑問から出発すれば、その関係が読めてくるのではないか、つまり、彼の疑問は、この授業の見事な課題になる、そう思ったのだ。そしてその先に、下のかげの部分に何を入れればよいかまで気づく瞬間が来るように思う。

これらの他に、 くふうした食べ方もあります。

子どもの「わからなさ」は、ほんとに「宝物」だ。そして、「わからなさ」を宝物にする授業では、すべての子どもが安心して学べるばかりか、みんなの学びを深めるきっかけを生み出してくれる。こうして、すべての子どもが夢中になる授業が生まれる。Sくんのこの事実は、そのことの大切さを私たち教師に示してくれたのだ。

私たち教師は、子どもが夢中になれる場をつくらなければならない。そして、そこで生まれる、子どもの事実に目を凝らし、じっくり耳を澄ませなければならない。子どもが夢中になると、そこに、その子の世界が開かれる。その開かれた世界が教師である自分に見えたとき、その子どもとのつながりが深くなる。そして、その子どもの育ちに必要な大切なものに気づくことができる。それは、教師として子どもとの歩みを進めていけることを表しているのではないだろうか。

「子どもがみえる」ということは、そこまでもの中身を有しているのだ。

「みえる教師」になりたい、私の教師としての歩みは、ひたすらそれを追いつけたものだった。愚鈍な歩みだったけれど、その愚鈍さが大切だったと思っている。