

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2024. 2. 18

文責/JUN

ドラマが生まれる「学び合う学び」

1 「学び合う学び」とはどういう学びなのか

「学び合う学び」ではドラマが生まれる。岩波国語辞典によると、脚本という意味と劇的な出来事という意味の二つが記されているが、ここで述べるドラマは後者のほうである。では、「学び合う学び」において、子どもや子どもの学びに劇的な出来事が生まれるのはなぜだろうか。それは、子どもと子どもがつながり合っているからであり、分からなさや思いがけない気づきが大切に受け止められるからであり、教師のまなざしがすべての子どもに注がれているからであり、それが子どもの心根をゆり動かすからである。

ドラマが生まれるかどうかはそのときの様々な状況によるので、ドラマが生まれなければ「学び合う学び」ではないとは言えない。けれども、「学び合う学び」にはいつも何かが生まれる期待感がある。予兆がある。それが感じられなかったら、それは「学び合う学び」とは言えない。

グループをさせているから、ペアを入れているから、机をコの字に並べているから、「ジャンプの課題」に取り組ませているから…、それだけで「学び合う学び」になるのではない。

「学び合う」とは、他者の考えに耳を傾けるということである。自分と異なる考えも受け止め、自分の考えと真摯に誠実に擦り合わせ、よりよい考えを探ることである。

「学び合う」とは、分からなくなったら躊躇なく尋ねるということである。尋ねられたら、それに応えるということである。ほとんどの場合、分からなさの傍らに「学びのツボ」がある。だから、分からないことを尋ね、尋ねられた子どもがそれに応えて一緒になって考えていけば、どこに分からなさの根っこがあるのか、そこをどう考えればよいのか…と考え合って、「学びツボ」に迫ることになる。「分からなさ」が埋もれたまま放置されている授業は「学び合う学び」ではない。

どれだけ多くの子どもが語っていても、どれだけ静かで落ち着いて聴いている雰囲気であっても、相互の考えが聴き合わせられ、考えと考えが響き合い、「うん?」「でも…」「そうかっ!」「それだったら…」「もしかしたら…」というような思いが生まれていなかったら学び合っているとは言えない。

「うん?」「でも…」「そうかっ!」「それだったら…」「もしかしたら…」というような思いを何人

もの子どもが口々に喋るのはよいとは言えない。そういう思いが生まれていたら、その思いは子どもの表情なり仕草とかに表れる。何か分かりそうで分からなくてムズムズしてきたり、自分の気づきにはっとしたり、うれしくなってわくわくしてきたりするからだ。そういう表情や仕草が大切なのだ。それが表れない授業は「学び合う学び」ではない。

このことに気づかせたい、このように分からせたい、教師のそういう思惑が強すぎると「学び合う学び」にはならない。「学び合う学び」は、子どもたちが互いの考えを聴き合い、突き合わせ、擦り合わせて深めていく学びであるから、教師が有していなければいけないのは、子どもからどのような考えが出るだろう、そこにどのような異なりやつながりがあるだろう、そして、その異なりやつながりがどのように突き合わされ、どんな気づきが生まれるだろうという期待感である。「学び合う学び」は、定まったことを教師が教えるというものではなく、子どもが考え、取り組み、発見する学びだからである。教師に「子どもが学びの主人公だ」という授業観がないと「学び合う学び」は生まれない。

子どもが取り組むのが「学び合う学び」だからと言って、子ども任せにしてしまうと「学び合う学び」にはならない。授業をする教師の一人ひとりの子どもに対する慈しみの“まなざし”と学びの中身に対する洞察がなければ、子どもたちは安心して取り組めないのである。先生が見守ってくれている、迷ったら足場をかけてくれる、子どもは先生に対する信頼がなければ落ち着いて学び合えないのである。もちろん、私たち教師が同時に何人もの子どもを見つめることは不可能だ。だから、どの子どものことも心にかけている教師は、次々と視線を移している。漠然と子どもたち全体を見ていては「学び合う学び」にはならない。

授業をする際、子どもを見ていなくてもよいと言う教師はいない。しかし、分からなくなっている子ども、学び合いに入れないでいる子どものことをいつも注意深く見ているだろうか。正解や教師が求める考えをしている子どもに目が行っているのではないだろうか。すべての子どもの学びのために取り組むのが「学び合う学び」であるのだから、正解なり優れた考えなりをしている子どもに教師の視線と意識のほとんどが向けられていてよいとは言えない。しかし、現実には、よりよく分からせたいと思えば思うほど、いつの間にか視線と意識が偏ってしまう。

子どもは未発達な未熟な存在であり、しっかり指導しいろいろな知識や技能をつけてやらなければならないという子ども観に立つか、きっかけがあれば、場が設けられれば、子どもは自らの内からかなりの気づきや考えを生み出す可能性をもっているという子ども観に立つか、分岐点はそこにあるのではないだろうか。もちろんこのことは二者択一には考えない方がよいだろう。しかし、前者の考えに偏ることは教師の思い上がりだということを知るべきである。子どもの可能性を信じなければ教育という営みは行えない。子どもは、可能性の塊である。子どもの内には、私たち教師には見えない未知なる可能性がマグマのように存在している。そんなすごいものが引き出せたらどんなによいだろう。そういう子どもに対する視線と期待感があるかないか、前述した「分岐点」はこの視線と期待感のありなしのことなのかもしれない。

ただし、子どもの可能性は、教師が何もしないで姿を現すわけではない。そこにはなくてはならないものがある。それが「他者」である。先覚、先達という他者から学ぶこともあるだろう。教師も子どもにとっての「他者」である。しかし、子どもの意思と意欲は、上下関係のない対等な関係の他者（仲間たち）との間で高まるのではないだろうか。率直な考えの突き合わせによって子どもたちの考えに化学反応が起こり、そのことにより子ども自身による発見が生まれるからである。それが「学び合い」である。「学び合い」にはそれだけの価値がある。

「学び合う学び」にそれだけの価値があると明確に認識したら、目の前の子どもが、どんなに学び合えない状態であったとしても、どんなに子どものつながりがない状態だったとしても、騒がしさと無気力さに満ちた状態だったとしても、「学び合う学び」を取り入れることに躊躇しないだろう。子どもたちが、どんな状態だったとしても、一人ひとりの内に「学び」に対する意欲と他者を求める思いは眠っているのだから。人はだれしも、より良く生きたいと願っているのだし、一人で生きることはいけないのだから、この子どもたちをなんとかしなければと思わないわけではない。

子どもに学び合う喜びをと思い、どの子どもの内からもその子が思いもしなかったような素敵なものを引き出そうとする教師は、子どもが生み出す素敵なものの誕生を待ち焦がれている人である。子どもたちに、期待と願いのこもった“まなざし”を向ける人である。

2 「学び合う学び」で生まれるドラマ

(1) 子どものドラマが生まれる

Cくんとの出会いは衝撃的だった。

いつものように、1学級当たり7分ほどの滞在時間で各教室を回っていた。何教室めかで特別支援学級になった。私は、子どもたちの学習の邪魔にならないようそっと扉を開けた。私の目に、3人の子どもと先生が机を挟んで向き合って座っている姿が写った。

その瞬間だった。3人のうちの1人の子どもが叫んだ。

「知らない人が来た！ 来ないで！」

「えっ？」私はあっけにとられて、教室に踏み入れた足を止め、そこに立ち尽くした。

その子は、立ち上がった。そして、

「出て行って」「来ないで！」

と言いながら、窓際に置かれている整理棚の後ろにかくれた。頭かくして尻かくさず状態なのだが、その状態で、「出て行って」「来ないで！」と叫び続けている。

どうしようかと思った。私が来たことで学びができなくなるのはよいことではない。こういうときは、私の参観を控えるべきで、以前にそうしたことがある。ここでも、そうするしかない。

その時だった。別の2人の子どもが、隠れている子どものところにその子を迎えに行ったのだ。

隠れている子どもは2年生で、後の2人は高学年ということでもあり、年長の2人がその子を連れ

戻さなければと思ったのだろう。

教室を出ようとした私は足を止めて、その様子を見守った。

高学年の2人に体を支えられながら、その子、Cくんが戻ってきた。相変わらず「いやだあつ」と言っているけれど、それは先ほどの叫び声ではなく、ぐずっている感じになっていた。

戻ってきたCくんを先生が温かい雰囲気迎え入れる。

Cくんが先生の真ん前の机に座る。そして、私が教室に入るまでにやっていた問題の続きをやり始める。素晴らしいと思ったのは、迎えに行った高学年の2人が、Cくんの机の両横に立って、Cくんのすることを見つめたのだ。そして、やっていることが間違っていないと、「そうそう」と言って励ましたのだ。

少しずつ問題が完成に近づいていく。Cくんの表情が真剣みを帯びてくる。やがて、最後のピースを置き終えたCくんが、一旦それをじっと見つめてからぱっと顔を上げ、横に立っている2人の顔を、「できた！ これでいい？」とばかりに見た。その瞬間、2人が「そうそう」とばかりににこにこして手を叩いている。先生も手を叩いて喜んでいる。

素晴らしいドラマが起こった。私は、胸を熱くしながら、その教室を後にしたのだった。

それから、半年後、その学校の公開研究会が開かれた。

午前中、3時間かけて、午後の特設授業の学級以外の全学級を参観して回った。そのとき参観した特別支援学級にCくんの姿はなかった。昼休みに伺ってみると、午後の特設授業の2年生と一緒に学ぶのだという。

これから参観する研究授業が俄然楽しみになった。

研究授業は、国語科で「スーホの白い馬」という物語を読む授業だった。

私が教室に向かうと、すでに多くの参観者が教室に詰めかけていて、廊下にまであふれていた。私は、いつものように、前の扉から教室に入った。すると、いちばん前の席にCくんがいたのだ。

彼は、神妙な顔をして座っていた。あきらかに緊張している様子だった。それにしても、私一人の来室で「知らない人が来た！」「出ていって！」と叫んでいた彼が、こんなに大勢の「知らない人」に囲まれて、もう叫ぶことをせず座っている。明らかに彼は成長していた。それは私にとって感慨深いものだった。

ところが、私の感慨深さはそれだけでは終わらなかった。間もなく授業が終わるという時間帯になって、そのドラマは起こった。

授業を終わるにあたって、1人の子どもがこの時間で読み味わった場面の音読をした。その音読の後、先生が「こここのところを読んでどんなこと思った？」と尋ねた。

その時、Cくんが手をあげたのだ。私は、Cくんの真ん前にいたこともあり、思わず「(Cくんを)当てて！」と言いそうになった。そんな私の願いが通じたのか、先生が彼を指名した。

彼が口を開く。

「よく、がんばったね！」

こう言って、「白馬にそう言いたかったんだね」という先生の言葉に「うんうん」とでもいうようにう

なずいたのだった。

私は泣きそうになった。半年前、私に「出て行って！」と叫んだCくんが、……背中に何本もの矢が突き刺さったにもかかわらず、走って走って走りつづけてスーホのもとに帰っていく白馬に「よくがんばったね」と言ったのだ。発言できただけでは、何十人もの先生方に囲まれる中でこれが言えたのだ。しかも、その言い方はまるで目の前の白馬に語り掛けているかのようなものだった。Cくんは「物語の世界を生きている」、そう思うと胸がいっぱいになった。

こうして授業は終わった。余韻に浸りながら、私は、Cくんの変化は、この学校の先生たち、とりわけ、特別支援学級の先生、そしてこの2年生の担任の先生の、この日までの彼へのかかわりから生まれたものに違いないと思った。そして、そういう先生の対応の下で、彼を取り巻く子どもたちが素晴らしいかかわりをしてくれたのだ。

Cくんの隣に座る一人の女の子が、先生からペアで考えるように指示されたときだけでなく、何かにつけて、Cくんのことを心にかけてかかわっていた。顔をくっつけるようにして話しかけ、一緒に音読をしていた。特別支援学級で寄り添っていた二人の上級生といい、この女の子といい、なんと温かいかわり方をするのだろう。Cくんは、こういう周りの子どもたちによって、こんなにも学べるようになったのだった。

「学び合う学び」はすべての子どもの学びを開く。そして、こんな心温まるドラマを生む。

(2) 学びのドラマが生まれる

Uくんは何が「分からない」と言ったのだろうか？

「 587×34 」のかけ算を筆算で解く問題に、グループになって取り組んでいたときのことだった。授業をしていたM先生が、Uくんが何か分からなくて困っているということに気づいた。多くの場合、「分からなさ」の傍らには「学びのツボ」がある。だから、M先生は、グループの学びを一旦止め、Uくんにどういうことで困っているのか尋ねた。彼が述べたのは次のようなことだった。

「 7×4 、 28 で、 4×8 、 32 で、 4×5 、 20 で、『0』を何個入れたらいいか分からない」

彼はこういうことで困っていたということなのだが、教室が一瞬シーンとした。Uくんが何に困っているのか、彼の言う『0』を何個入れたらいいか？という意味がわからないのだ。彼が言った中に「0」があったのは「 4×5 、 20 」の「 20 」だが、それとて「0」は1個である。一体Uくんはどういうことで困っているのか、そう感じたM先生は、黒板に筆算を書いて説明するよう彼に促した。彼は、「 7×4 、 28 」などと語りながら、右のように書いた。そして、「 5×4 」の結果を書かないまま黙った。

	5	8	7
×		3	4
<hr/>			
		3	2
		4	8

M先生が言う。「そこで困ったんだ！」と。Uくんがうなずく。

Uくんが困っていると言ったのは『0』を何個入れたらいいか？」だった。けれど、彼が書いた数字の中に、「0」は1個もない。語ってはくれたけど、彼が何に困っているのか分からないままだ。M先生は、子どもたちに、「Uくんの困っていることはどういうことかグループで考えて」と言って、子どもたちに考えさせる。もしかすると、このときM先生も分からなかったのかもしれない。

グループになって子どもたちが考える。小声で、何か言っているのだが、どうも対話は弾まない。どこに「0」があるのか、それが子どもたちには見つからない。

しばらくして、先生は、もう一度Uくんに困っていることを説明するように促す。しかし、彼が語るのは、前に言ったこととほとんど同じ。

そのとき、1人の子どもがぼつとつぶやいた。

『 $4 \times 5 = 20$ 』に『0』が1個あるけど……」

この子どもは、『0』は頭の中の計算で出てくるけど、筆算で書いた数字の中にはないのでそれがUくんの言っていることになるのだろうか?』と思いながら口に出したという感じだった。でも、M先生は、黒板に「 $4 \times 5 = 20$ 」と書いた。そして、黙った。

すると、少しの間をおいて、ある子どもが、

『4』じゃないよ。『400』だよ』と言う。するとすかさず、

『400』じゃない。『500』だよ』という声が飛ぶ。「400」と言った子どももうなずいている。

M先生は、「うん? どういうこと?」というような表情をして「だれか説明して」と言う。

先生の指名を受けた一人の子どもが前に出て、「 587×34 」の筆算を指し示しながら、

「(7と4の列を指して)ここが一の位でしょ。(8と3の列を指して)ここが十の位でしょ。それで、(5の列を指して)ここが百の位でしょ。だから、(百の位の)『5』は、ほんとは『500』」と言って、黒板に書かれた「 $4 \times 5 = 20$ 」の下に、先生から手渡されたチョークで「 $4 \times 500 = 2000$ 」と書いた。

「2000」、そこには「0」が4つ並んでいる。とうとう子どもたちは、Uくんの言う「0がいくつあるのか」という疑問のありかにとどり着いたのだ。

先生がUくん「このこと?」と尋ねる。彼がうなずく。すると、先生は、先ほど未完成だった黒板の計算の続きを書きあげるようにUくん「指示する。そして、前に出て「48」まで書いてあった「4」の左側、つまり百の位のところに「2」と書き入れ「248」という計算結果となった。

先生が子どもたちに問う、「どう?」と。即座に子どもたちが答える「いい感じ!」と。

それを見届けた先生は、「これでいい?」とUくん「尋ねる。

先生はなぜこう尋ねたか、お分かりだろうか。彼の疑問は「『0』を何個入れたらいいか分からない」だった。そういう疑問を出しておきながら、「248」と書いて、そこには「0」が1個も入っていないのに、「これでいい」という意思表示をした。だから尋ねたのだ。

彼はうなずいた。一体彼はどのように「『0』を何個入れたらいいか」という疑問を解決したのだろうか。彼は、「5」は単なる「5」ではなく「500」を表していることに気づいていたのだ。そこに存在する2つの「0」をどこに書き表したらよいか分からない」と言ったのだ。けれども、最後に「0」が1個も入っていない「248」で「これでいい」とした。それは、計算するときにはそういう「0」は数字の裏に隠れている、だから、「0」を書かなくてもよいのだと納得したということなのだ。

その様子を目にした私は、なんというドラマチックな学びだろうとうなずいた。子どもが本気で取り組み、夢中になって考え、仲間とつながり合ったとき、子どもたちの内にこんなにも新鮮な気づきが生まれる。こういうドラマを生みだせたとき、子どもたちは、学ぶ喜びを心から感じていくのではないだろうか、そう思った。子どもから学ぶことは多い。

(3) それぞれの「想い」が生んだ三つのドラマ

それは、「原っぱ」という長田弘の詩を味わう国語の授業のときだった。

「原っぱ」は、1984年刊行の『深呼吸の必要』（晶文社）という詩集に掲載された、まるで散文のような書き方の詩である。

「原っぱには、何もなかった。」で始まる前半は、何も無い原っぱの様子が描かれている。そして、詩の真ん中には、その原っぱでしたこと、見たものなどが書かれ、その最後に、「原っぱは、いまはもうなくなってしまった。」と書かれている。

そして、最後の3行に、再び「原っぱには、何もなかったのだ。」と書かれ、その後に、その原っぱには、「ほかのどこにもないものがあつた。」と書かれている。

授業で詩を読んだのは、中学1年生。

中学校において、一つの詩をこれほど丁寧に読み味わう授業は稀有だ。

それを行ったのは教師になったばかりの初任のH先生。

子どもたちが先に出してきたのは、何も無い原っぱの姿だった。しかし、その後出された一つの疑問に強い関心が向かう。

『口惜し泣き』というところで、なんでこんな漢字を使っているのだろう

それは、詩の中盤、「トカゲをみた」「カミキリムシをつかまえた」、自転車に乗れ、野球も覚えたことが書かれ、その後に記された「はじめて口惜し泣きした」の漢字表記のことだった。

どういうことで口惜し泣きしたのかが書かれているわけではない。ここに書かれているのは、それぞれがどういうふうに行われたかということよりも、こんなにもさまざまな体験が原っぱでできたと記されているのだ。しかし、「くやしい」が日頃目にしている「悔しい」ではなく「口惜しい」と書かれていることが奇異に映ったのだろう。

「口惜しい」とは、「口に出すのも惜しい」という表記なのだから、言葉にできないほどのくやしさという意味だと考えられる。そういうことが起きたとき、原っぱに行って「口惜し泣きした」のだ。原っぱがそういう「くやしさ」を包み込んでくれる場だったからだ。

授業を参観していた私が、授業が始まったときから気になっている子どもがいた。インフルエンザ流行ということから、ほぼ全員マスクをしていたのだから、表情が見えたわけではない。けれど、どことなく他の子どもたちにはない雰囲気を感じられたからだ。その子どもを仮にKくんとしよう。

Kくんは、自分の考えを語ろうとはしなかった。下向き加減だった。そのKくんが、上記の「口惜し泣き」についての疑問が語られたとき、顔を上げ、語る仲間の方に体を向けたのだ。それは、彼がその部分に関心を寄せていることを表していた。

けれども、「口惜し泣き」に関して彼の内に生まれたものを発言しようとする気配はなかった。その後、また、それまでと同じように、下向き加減にしていた。けれど、その目は、ちらちらと詩を印刷されたプリントに向けられていた。

授業の終了時刻が迫っていた。H先生の指名を受けて一人の女子生徒が語った。

「思い出していたんだと思います」

そこまで言ったとき、授業終了のチャイムが鳴り始めた。彼女は、発言を続ける。

「原っぱは、もう、なくなってしまったので、さびしい、そういう気持ちが表れている感じで、…過去のことをさびしく思っているんじゃないかな……と感じました。」

チャイムが鳴ったし、ここで音読をするか、あるいはふり返りを書いて終えるのではないか、そう思われたとき、H先生は、

「Kさん、どう思う？」

と、私が気になっていた彼に水を向けたのだ。

指名されたKくんは、一瞬はっと固まり、下を向いた。しばらくじっと考え、ずっと顔を上げ、はっきりした声で語り始めた。

「住んでるところ、山の中なのかなあ。……あのう、カミキリムシってあるじゃないですか。カミキリムシって、切り株とかにからみついているんですよ。だから、山って切り株があるじゃないですか。普通に行っても全然ないじゃないですか。田舎とか行っても、切り株なんかほとんど見当たらないじゃないですか。山の中だったら結構見つかるから、山の中に集落みたいなんがあって、そこに住んでるのかなあ」

私は、彼が屈託なく語るその言葉を聴きながら、なんだか胸の熱さを覚えた。そうか、この子の頭の中には、カミキリムシが生息する山の中の集落にある原っぱが浮かんでいるんだ。そこは、カミキリムシが生きているとっても素敵なところなのだ、彼はそう言っているのだ。

このKくんの発言は、彼の前の子どもが言った「原っぱがなくなってしまったさびしさ」と無関係ではないと私には思われた。彼は言葉巧みに語れるわけではない。だから、彼の頭に中に浮かんでいる情景をそのまま語っている。けれども、彼もまた、カミキリムシの生息するそういう山の中の原っぱがなくなってしまったさみしさ、なつかしさを感じていたのだ。彼にとって、カミキリムシは「ほかのどこにもないもの」の一つなのだ。そう思った私は、彼の語ったことは、この詩の味わいとして秀逸のものだと感じられた。

授業は、このKくんの言葉を最後として閉じられた、私の心に温かい余韻を残して。

これもドラマだと思った。それは、チャイムが鳴った後になってでも、彼が何を浮かべていたのか聴きたいと思ったH先生が生み出したドラマであり、下向き加減にしていたけれど、ずっと仲間の言葉に耳を傾け、詩の世界を頭の中に描きだしていたKくんが生み出したドラマだった。

しかし、ドラマを生み出したのは、Kくんと先生の二人だけではなかった。

この授業をビデオ映像で観て協議する研究会が開かれたときのことだった。その日初めてその会に参加するAさんが、事情があって会の始まりに間に合わず、授業の中盤あたりが映されているところで会場に辿り着いた。

やがて、映像視聴が終わりグループ協議になり、その後、参加者30人による協議になった。

その協議が始まった最初に、Aさんの手が挙がったのだ。私は驚いた。授業を途中からしか見てい

ない、初めての参加、そういう状況だったからである。けれども、私の驚きは、Aさんの話を聴くことによって感激に変わった。Aさんが語ったのは、カミキリムシ発言のKくんのことだったからである。ああ、Aさんは、Kくんに、チャイムが鳴った後語ったKくんの言葉に心振るわせてくれたのだ、授業を全部観ていなくても、学習材の詩を読み込んでいなくても、映し出された子どもの姿を見て感じることができる、その感受性に私は感激したのだ。それは、この授業が生み出した三つ目のドラマだった。

ドラマが生まれる授業、そこには、それぞれの「想い」とそんな「想い」を持った人と人との「つながり」がある。その「つながり」の輪に教師も加わり、さらに、ビデオ視聴する他者であっても加わることができる。もちろん、そこには、詩に対して、他者に対して、自分に対して、ナイーブで温かく、まっすぐな人間性が存在している。

3 ドラマは、「ときめく」子どもと教師によって生まれる

昨年9月発行の本たよりにおいて、私は「ときめき」という言葉によって次のようなことを綴った。

—— 決められたことを決められたようにするのではなく、自らが創り出す仕事、そこに存在する人間の気持ち、それは「ときめき」だと思う。人は「ときめき」を感じるときが最も幸せになれるのではないだろうか。

教師の仕事にはその「ときめき」がある。授業をつくるにも「ときめき」、子どもの分からなさや間違いから学びを生み出すときも「ときめき」、思いもしない子どもの考えに出会い「ときめき」、子どもと一つになって感動することに「ときめき」、自らの壁を超えようとする瞬間に「ときめく」。それは、教師であることへの「ときめき」だと言える。——

ドラマチックな出来事が生まれたその瞬間、授業をする教師や学んでいる子どもたちは、どのような心の状態になっているだろうか。それよりも、そういう授業に立ち会う私自身は、そのときどういう状態になっていたのだろうか。

何度もそういう瞬間を味わった経験を思い起こすと、そのとき私は確実に「ときめき」状態だったと思う。いや、それは、ドラマが生まれたその瞬間だけでなく、ドラマが生まれるまでのその授業の最初から、あるいは、途中から、私の心は「わくわく」していた。何かが生まれる期待感があったからである。その「わくわく」は「ときめき」なのだ。

人は「ときめき」を感じて生きることほど幸せなことはない。好きなことをするとき「ときめき」、何かの制作物を完成させたいと取り組みながら「ときめき」、頑張っているスポーツで「ときめく」。なかでも、人がもっともときめくのは恋をしているときにちがいない。そういう「ときめく」心が味わえなかったら、人生は味気ないものになるに決まっている。

だから、「学び」をときめかないものにしてはならないのだ。子どもたちがときめかない授業、それはどういうものだろうか。あえてそのことを詳しく述べることはしないが、子どもの身になって考えてみればそれはすぐ分かる。

私は、冒頭、『学び合う学び』ではドラマが生まれる」と述べた。そして、それは、「子どもと子どもがつながり合って学んでいるからであり、分らなさや思いがけない気づきが大切に受け止め合われるからであり、教師のまなざしがすべての子どもに注がれているからであり、それが子どもの心根をゆり動かすからである」と書いた。

人は、周りの人とつながっている実感が持てなく孤独感を感じる時がつらい。悩みや苦しさをだれにも相談できず抱え込むときつらくなる。もっとも自分のことを見てくれているはずの人の視線が信頼できなくなるときはつらさで押し潰されそうになる。

「学び合う学び」は、すべての子どもの学びの実現を目指すことをもっとも大切な理念としている。だれでも、わからなくなること、間違ってしまうこと、途中まで考えてそこで詰まってしまうことがある。分からないから学べる、未知の知らないことが学べる、それができるところが学校でなければならない。そこに学ぶ喜びがある。

その喜びを得るために、一人ひとりの中に生まれる「分らなさ」「間違い」が埋もれないようにしたい。子どもの内に生まれた「素敵な気づき」や「知りたいこと」が放置されないようにしたい。けれども、教師が一斉に教える授業形式では、それらの諸々に光を当てることは難しい。しかし、子どもと子どもが対話的に聴き合って学ぶ「学び合う学び」なら、子どもの内に生まれたものすべてに光が当てられないまでも、一斉指導方式とは比べものにならないほどのものに光を当てることができる。

自分の「分らなさ」に向き合ってもらえる、自分の「気づき」を取り上げてもらえる、それがみんなの学びに役立っていく、それが子どもにとってどれほどうれしいことか。そのとき、子どもたちはきっと「ときめき」を感じるのだと思う。

その「ときめき」が感じられると、子どもたちの学ぶ意識は心地よいものとなる。心根がゆり動かされるからだ。そうなると、子どもの思考は前向きに動き出す。そして、その子ども本人も気づいていなかったようなひらめきが姿を現し、「もしかしたらこうなんじゃないか」「えっ、だったらこうだ！」「ああーっ、こういうことか！」という学ぶ喜びに包まれる。そんななかから、本人も、子どもたちも、教師も予想していなかったような何かが生まれ出る。それが、「ドラマ」である。つまり、ドラマは、「ときめき」のある学びから生まれるのである。「ときめく」子どもと教師によって生み出されるのである。

皆さんの学級の子どもたちは「ときめいて」学んでいますか？ 仲間とともに学ぶ子どもたちの表情はどうですか？ このたよりを読んでくださっている先生方は、授業に臨むとき「ときめき」を感じていますか？ 子どもたちのことを知るために先生の“まなざし”を一人ひとりに注いでいますか？ そして、その「ときめき」の中から、子どもも教師も心をゆらすような「ドラマ」が生まれることはありますか？

「ドラマ」は生み出そうとして生まれるものではない。学びに対する没頭と、他者とともに学び合うとき信頼感と情熱・情感、つまり人と人とが織りなす「つながり」が自然発生的に生み出すものなのだ。その「つながり」こそが「学び合う学び」の柱なのだとしみじみ感じる。