

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2010年5月8日

文責：JUN

わからなさや間違いから学びを生み出す

1. 「わからない」から生まれる学び

新年度が始まって実質7日目になる4月14日、A小学校を訪問し、各学級の授業を参観しました。外部協力者として学校訪問を始めて今年で8年目になりますが、こんなに早くわたしを招聘した学校はそんなにありません。この学校を含めてたったの3校です。ただ、もう2校は15日か16日でしたから、この学校の14日はもっとも早い招聘でした。

これほど早い招聘にはその学校の意図があるのだと思います。教師と子ども、子どもと子どもが会い、そこに集ったすべての子どもが一年間その教室で学んでいくわけですが、その出会いの早い時期に、その教室の状況、そして子どもたちに立ち向かう教師のありようを点検し、よりよい方向を見つけようというのがその意図です。実は、教室の雰囲気や価値観は、出会ってあまり時間のたないうちに固まってしまうのです。それだけに、まだ固まらないうちに、それぞれの教師が自覚できるように、そして、これからどうしていけばよいかを探れるようにと、こんな早い時期の授業公開にしたのです。また、そういう企画をするところに、学校としてのビジョンを描きたいという学校づくりの意図もあったものと思われまます。

わたしは、それがどんな教師のどんな学年の教室であっても、次のような教室にしなければならぬと考えています。

- すべての子どもが安心して学べる教室にする。それには、正解を急ぐのではなく、「わからない」が言える教室、間違いの出せる教室、そのわからなさや間違いに寄り添える教室にしなければならぬ。そうすることで、どの子どもにも学ぼうという意欲が宿り、そこから、やり方だけを身につける機械的な学習ではない、本質的な学びが生まれ、それはすべての子どもに学ぶ喜びをもたらす。
- そのために教師は、教えることに偏った指導観から脱却し、子どもの考え、つまづきなどに心を傾け、そこからその事実寄り添って学びを生み出す授業づくりができるようにする。それは、よい授業を目指すという意識からの転換を意味する。見栄えがよく、整然と展開し、教師のねらいにスムーズに到達する、いわゆるうまい授業ではなく、泥臭く、しかしていねいに素朴に、子ども一人ひとりの「今」に寄り添う心温かい授業の実現である。

こう書いてしまえば、これは、もっともなこととして、なんでもないことのように見えてしまうかもしれません。しかし、そうではありません。自分は教師であるというだけで、子どもを指導しなければと考える教師は、どうしても教えることを急いでしまうのです。その、教えなければという意識が、「わからない」という子どもの現実や、思いもかけない子どもの「間違い」を受け止める心のかけ方を忘れさせます。教えることに偏った授業からの転換は、ことばほど簡単なことではないのです。

「わからない」が言え、そのわからなさからみんなで学びを生み出せる教室にするためにどうしても必要なのは、「わからない」と言えること、間違いであっても尊重して聴いて、その子はどうか考えてそのように思ったのかと考えられること、それがよいことであるという価値観を教室に生み出すことです。それには、学級が始まる最初の1か月がなんとしても大事なのです。その1か月で教室の雰囲気固まるからです。

そう考えているわたしは、どの学年のどの教室に入っても、子どもから「わからない」が忌憚なく出せるように教師が心がけているか、間違いを温かく受け止め合う雰囲気の醸成に努めているか、それを見るようにしているのです。

「わからない」が出たのは、5年生の教室でした。

わたしが教室に入ったのは、10 cmをmで表すとどうなるかという問いによって、0.1 mという言い方が確かめられたときでした。黒板には1 mの横線が引かれ、それは、10本の短い縦線で細かく区切られ、その最初の1区切りの縦線のところが10 cmであり、それは、1 mを10分割した一つなのでそれは0.1 mであるというように考えてきたのだと思われました。

そこで、授業は、「108 cmをmで表すとどう言い表わせればよいか」という問題に入っていました。

一人の子どもが黒板の前に出て、描かれた図の0.1 mの部分を指し示して、これをまた10に分けないと8 cmが言い表わせないというようなことを述べました。その時です。授業者の教師が、一人の子どもを指名し、今の説明がわかるかどうか、そして、それを自分でも説明できるかどうか尋ねたのです。

指名を受けた子どもは、一瞬黙りました。やや間があって、出てきたことばが「わからない」だったのです。教師は、温かくほほえみました。そして、「じゃあ、〇〇くんにもう一度説明してもらおうか」と言って、黒板の前にいる子どもに再度説明するように促しました。2度目の説明がすむと、もう一度教師は、さっきの子どもに尋ねました。今度はどうかと。またまたその子どもは黙りました。そして、再び「わからない」と答えたのです。

そのとき、他の子どもたちに笑いが生まれました。と言っても、それは軽蔑の笑いではありませんでした。どことなく温かい笑いでした。教師は、またまた、黒板の前の子どもの説明を求めました。3度目の説明。そして、またまた、今度はどうかとさっきの子どもに尋ねます。すると、その子どもがうなずいたのです。説明ができるようになったということでしょう。教師の促しを受けたその子どもが前に出ます。そして、その子なることばで、ところどころことばを探るようにしながら説明したのでした。わたし

は、その一部始終を見届けて教室を出ました。

廊下へ出たわたしの目には、「わからない」と言ったあの子どもの表情がくっきり残っていました。子どもたちの中に、「わからない」と言うことを馬鹿にする雰囲気ありませんでした。その子がわかるようになる、説明できるようになるのを温かく見守っているという空気を感じました。それはうれしいことでした。

そして、その空気をつくっているのは、担任の教師だと思いました。時間をとって、先に説明した子どもに3度も説明を繰り返させたことは、わからなさを放っておかないという教師の価値観を示し、わかるようになるために何度でも伝えていく大切さを子どもたちに示していると感じました。そういう教師の日々の1コマ1コマの対応が、「わからない」を尊重する空気を教室につくるのです。この教室は、これから一年、仲間の「わからない」を大切に、そこから学びを生み出すいとなみを持続させていくでしょう。そう思うと、うれしく思いました。

ただ、これでもよいのですが、願わくばということと言うと、この時の対応にもう少し違った配慮があればもっとよかったと思われました。それはどういうことでしょうか。

前述した経緯は、「わからない」と答えた子どもに、先に説明した子どもの説明したことをわからせようというものでした。そして、あと2度の説明をきかせるという対応をしたのです。そのときわたしが思ったのは、「わからない」と言ったあの子どもは、何がどうわからなかったのだろうかということでした。どこまで、どのように考えていたのだろうか。それは最後までわからないままでした。つまり、この授業でのやり取りは、「わからない」子どもに、その前に出ている「正しい考え」をわかってもらうためのものだったのであり、その子どもの「わからなさ」に寄り添い、その「わからなさ」から学びをつくり出すものではなかったのです。

もし、最初に「わからない」と言ったとき、「何がわからなかったの？」と問い返したり、グループで話し合う時間をとったり、クラス全員の子どもの「〇〇くんがわからないと言うのは、どこがわからないのだろうか？」と投げかけたりしていたら、どうだったでしょうか。ひょっとすると、前に出て説明した子どもの説明とはまた違った大事なことが見えてきたり、子どもはそういうところでつまづくのかという気づきが生まれたりしたのではないのでしょうか。

「わからない」をわかるようにしていくことはもちろんよいのです。けれども、より濃密な学びは、「わからなさ」の実像を探りだし、その「わからなさ」に存在する絡み合った糸をほぐすような学び方をしていくときに生まれるものです。そういう意味で、この学級のような対応をかけがえのない大切なものだと感じるとともに、さらに、その対応が、「わからなさ」への寄り添いとして根付いていくことを願いました。この教師のいるこの教室なら、それは確実に実現可能なことなのです。

2. 間違いから生まれる学び

1学級を7分ずつで次々と教室への出入りを繰り返していったら、今度は、4年生の教室で、実に素敵な「間違い」への対応の場面に出会いました。

黒板に、1から兆までの読み方が横に書かれていました。そして、そのうちの「1兆」は「1億」の何倍かを考えさせているところでした。

わたしが興味をひかれたのは、一人の子どもが「40倍」と答えたからでした。こういうとき、わたしは、すぐに正しいことを教えてそれをわからさなければとは思いません。それよりも、この子どもはどう考えて「40倍」と言ったのかを知りたいと思うのです。わたしがそのような聴き方をするのは、間違いに子どもなりの考えの道筋が潜んでいて、それを知ることから、そういう子どもの思考の方向を見つけ出すことができると思うからです。

そんなことを考えていたら、今度は別の子どもが、黒板のところに出て行って、今度は「千倍」と主張したのです。それに対して当然ながら、「1万倍」という考えが出ます。教師は、その一つ一つを大切に聴きとり、そのどれが正しいのだろうと考えさせていきました。おもしろかったのは、「千倍」と言った子どもが、「1万倍」という解答をきいても、なかなか「千倍」という考えを変えなかったことです。

兆	千	百	十	億	千	百	十	万	千	百	十	一
	億	億	億	億	万	万	万	万	万	万	万	万
×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇

間違いは、学びを生み出す礎です。そういう意味では、授業においては宝物のようなものです。わたしの新刊『教師の話し方・聴き方～ことばが届く、つながりが生まれる』の第Ⅱ章の1節に「間違いに存在する子どもの考えが聴けたとき」という一文を記しましたが、それを読んでいただければこのわたしの考えを理解していただけるものと思います。「45-18」は繰り下がりを必要とする引き算ですが、繰り下がるという計算方法を一方向に教師から子どもに教えるのではなく、子どもがやってみたことをもとにみんなで学び合うという方法をとったのです。その結果、子どもが繰り下がりの方を見つけたのです。その学びの最初に、5から8が引けないことから、8から5を引いて「33」とする間違いが出ました。その間違いから出発したからこそ、子どもの発見が可能になったのであり、それは実に感動的なものでした。

学び合いとは、華やかに自分の考えを述べて高度な事柄を求めるやり方のことだと短絡してはなりません。

子どもが自ら様々に思考して、学びを深めていくということは、それほど簡単なことではないのです。一人の考えることは知れていますし、「わからない」ということはしんどいことです。挫折したり、投げやりになったりしてしまいかねません。ましてや、学力に課題のある子どもにとってはその傾向は強いと考えられます。そういうとき、そのわからなさをわかってくれたり支えてくれたり、大事につき合って考えてくれたりする人がいたらどんなにうれしいでしょうか。そういう人がいることで、どの子どももあきらめなくて、安心して学ぶことができるでしょう。その人とは、まずは教師ですがそれ以上に大切なのが子ども同士なのです。つまり、すべての子どもが安心して学ぶことができるために必要なのが「学び合い」なのです。

そう考えるからこそ、「間違い」や「わからなさ」は大切なのです。間違いやわから

なさを大切に作る教室にする、これはすべての教師が心がけてもらいたいことです。

さて、先ほどの授業で「40倍」という間違いと「千倍」という間違いが出たということを紹介しましたが、そこにはそれぞれの子どものどういう考え方が存在していたのでしょうか。

「40倍」という考えは、黒板に書かれている「 $\times 10$ 」の四つを足したものだと思われます。つまり、10倍を4回繰り返すということですから、それなら「40倍」だと考えたのでしょうか。それが間違っているか正しいかということではなく、この子どもの考え方はそういうものであったとまず心に置くことです。

「千倍」はどうでしょうか。千は「 $\times 10$ 」が3つですから、最初の「 $\times 10$ 」を含めずに考えたのかもしれませんが、つまり、「十億」の下にある「 $\times 10$ 」から上の桁に向けて三つの「 $\times 10$ 」と考えたということです。図からそのように考えたのです。

そう教師が感じ取って、さあ、どうするかです。

まず、それぞれの考え方がどういうものであるかを知りたいものです。早く正しいことをわからせるというよりも、それが大事です。二人の考え方を知った上で、そこからどういう道筋で考えを続けるか、そこに、教師の対応力があります。

わたしは、こういうときに、欠かせないことがあるといつも思っています。このように思ってしまう子どもが改めて考え直そうと思うようになるのは、どうも自分の考えたことではなさそうだという事実をはっきり見たときなのです。そういう具体的なものに出会わず、頭の中の思考だけでは考えられないのです。そういう意味で具体物による納得・実感が必要なのです。

この授業では、「億」と「兆」という数字がありましたが、それが量としてとらえる手立てはありませんでした。つまり、「兆」と「億」という量的な何かがあれば、「億」が40個で「兆」にならないということを目で見ることが出来ます。体育館に一枚を「億」とする正方形の用紙を並べてみるのもよいかもしれません。10枚縦に並べればそれで十億というのはこれまでの十進法によって理解できるでしょう。そういう半具体物操作活動を行うのです。そういうことをしなければ、子どもは心底納得しないでしょう。

もちろん、はじめから「40倍」は間違いだと決めつけて、わからせるためにやるのではなく、どの考えも一線に置いて、この作業をするのです。そして、子どもが発見するようにもっていくことです。それも、わたしの新刊の「繰り返し下がり」の授業から学ぶことができます。

新しい一年が始まったばかりの教室で、「わからない」と言うことができ、間違いを出し合うことができるということは素晴らしいことです。それは、この学校の授業づくりの確かさと、子どもの学びを大切にしようとする気持ちを表しています。ただ、この空気を壊さないように、そして、むしろ、その「わからない」と「間違い」を「学び合い」で豊かな学びの素材にしていけるように、これからしていってもらえたらと思います。そうなったとき、すべての子どもの輝く瞳、支え合い交わし合う温かく真剣なことば、そして、豊饒な学びの事実が生まれてくるでしょう。

この学校は、そのスタートを切ったのです。

今を見つめ、次への展開を見定める

4月27日、B小学校で参観した授業はとても気持ちのよいものでした。

27日といえば新しい年度が始まってまだ3週間。授業をした日だけ数えれば14日ほどにしかありません。クラス編成替えをしていますから、子ども同士のつながりは築けていません。そういうことからすると、この14日間は互いのことを知り合い、学習する基盤を築くことに重きを置くというのがほとんどの教師が心がけていることでしょう。

授業者の教師は、そのわずか14日目の教室を公開してくれたのです。それは、その学級の子どもたちの学ぶすがた、教師の授業のあり方について見つめるだけでなく、これから一年間の子どもたちの学びとそれに対応する教師の授業のあり方を考える意味で大変意義深いものになりました。

1 意欲と誠実さを生み出した3週間

授業の教科は国語、テキストは「新しい友達」という物語文でした。

教師も子どもも緊張した表情で始まりました。最初は、この時間で扱う場面を一人ひとりがそれぞれのペースで音読します。それが終わると、それぞれの感じたこと、疑問に思ったことを、印刷して配られている文章の行間に書きこむ作業をします。音読をする子どもの表情は引き締まっています。書き込みをする子どもの目がしっかり定まっています。なかなか鉛筆の動かない子どもも、その目は何かを見つけようとしています。それだけでわかりました。この14日間でしっかり学ぶ落ち着きがクラスに生まれているということ。

教師は、音読をする子どもたちの声を味わうように耳を傾け、書き込みが始まると、子どもたちの間を回って、そっと声をかけたり、赤ペンでしるしをつけたりしていきます。その教師の動きを見て気が付きました。鉛筆の動きが滞りがちな子どものところには、何度か足を運んでいるということ。それは、一人ひとりに向ける教師の眼差しの温かさを示していて、そういう子どもへの対応が、子どもたちの落ち着きと意欲を育んだのだと納得させられます。

やがて書き込みを終えるよう教師から声がかかります。そして、書き込んだことをもとに話し合おうと呼びかけます。すると、子どもたちの手がさっとあがります。それはこの時点ですでに子どもたちの半数以上に達していたのです。

最初に指名されて語った子どもは、何度か教師にかかわってもらった子どもでした。その子どもがどういう子どもかはわたしにはわかりませんが、気をつけてかかわった子どもの考えを真っ先に話させたということにこの教師の子どもへの思いが存在します。

子どもたちは、次から次と、それぞれの考えを述べました。書き込んだプリントにそっと目をやりながら話す子どももいれば、プリントなど見ないで語る子どももいます。だれかが言ったことを受けて、その考えにつなげるように語る子どもも何人かいます。

テキストの文やことばを持ち出してしっかり述べる子どももいます。もちろん何回も発言する子どももいますが、そういう子どもにまじって、あまり発言が得意ではなさそうな子どもが一生懸命発言する様子も見られます。

その間、教師は、余分なことは語らず、子どもの言ったことに共感したり、他の子どもの言ったこととのつながりを褒めたり、テキストの文章とのつながりを指摘したり、とにかく子どもの発言を大切にしているように感じました。そういう聴き方があるから子どもたちはこれだけ意欲的に語れるのでしょう。

子どもたちの発言は途切れることはなく、一時間の授業が終わった頃には、四分の三を超える子どもが口を開いていました。教師の考えに合うものだけを取り上げるのではなく、子どもたちのすべての発言を大切にする教師の対応と、余分なことばを惜しんでおだやかに温かく聴く聴き方とがあいまって、たった14日でこういう子どものすがたを生み出したのです。

どの子どもも安心して学べる教室にする、それは、この時期にとくに大切にしたいことだと前述しました。それには、教師がどれだけ一人ひとりの子どもを見つめるか、一人ひとりに応じた対応をするか、そしてそういうすがたを子どもに見せられるか、それが大切なのです。この教師は、それがわかっているのでしょう。いえ、わかっているというより、それが自然にできるようになっているのでしょう。

2 次へのステップを考える

授業を参観した後の協議会でコメントを求められたわたしは、以上のようなことを述べました。この教室のよさがこの学校全体に広がってほしかったからです。しかし、それだけで終わってはいは、この時期に授業を公開し合う研究会を開く意味が薄くなります。つまり、そういう「今」を見つめたうえで、これからのことについて考えていかなければならないからです。授業者も参観者もそれを求めているはずです。

では、この日の授業、この日の子どもたちの学び方を今後どのようにステップアップしていけばよいのでしょうか。それには、これから変えていきたいところを明らかにすることです。

そう考えてまず感じるのは、子どもたちが「頑張っていた」ということです。書き込むことも、発言することも、きき合い、話し合うことも、すべて、緊張した顔で精一杯取り組んでいたとからです。こう述べれば、頑張ることがなぜ課題になるのか、という疑問を感じる人が多いかもしれません。

この日の授業を参観して、子どもたちの「硬さ」を感じた人も多かったと思います。その人たちは、それがいけないとは思わないものの物足りなさを感じたのではないのでしょうか。それはきっと、どんな考えを耳にしても、表情に表れないことに対する物足りなさなのでしょう。

もうおわかりでしょう。「頑張る」ということと「硬い」ということは関連しているのです。学びに魅力を感じ、友だちの考えの一つひとつを自らの考えと比べながら聴いていけば、ほおっと感心したり、へえっと驚いたり、そうそうとうれしくなったり、そんなことないなと首を傾げたりといった感じ方が自然に湧き起こるはずです。そうした

ら、それは、当然子どもたちの表情なりつぶやきなりに出てきます。それが出ない、けれども、しっかり学んでいる、それは頑張っているという状態なのです。ですから、「頑張る」というすがたは、よいことのようにですが、自然で豊かな学びになることを阻むおそれがあるのです。とりわけ、物語を読むという行為は味わい愉しむものでなければなりません。そこに頑張る硬さが出ると、そういう味わい・愉しみから遠ざかることになってしまうのです。

なかでも、子どもたちの頑張りの大きな要素に、発言するということがありました。それはこれからなんとしても克服する必要があります。発言が頑張りにになると、発言することが目的になり、本当に、学びとして話すということができなくなります。聴くことも同様です。聴かなければと頑張ると、やわらかくじっくりと味わいながら受け止めるということが忘れられてしまいます。そういう意味で、「頑張る」硬さからの脱却、それがこの学級の次のステップになるのだと思いました。

では、頑張らないでできる豊かな学びはどのようにして生み出せるのでしょうか。

もちろん、そのためのマニュアルなどはありません。それは方法で身につくものではないからです。大切なのは、魅力のある学びに身を投じる経験の蓄積なのです。

もう少し噛み砕いて言いましょ。この日の授業を参観したこの学校のある先生が、書き込みで書いていたことをそのまま話しているときより、「あのう…」などと言いながら考え考え言っている発言のほうが、他の子どもたちがよく聴いているように思えた、という意味のことをおっしゃいました。こういう授業の見方は素晴らしく、ここに一つのヒントがあります。

考え考え述べる発言には、話し手である子どもの、その時の課題に対する思いも、それをみんなに伝えたいという思いも込められています。それは、みんなとの学びのその時に生まれた出来たてほやほやの考えです。その内容の魅力、語り口の魅力が子どもたちの耳を引きつけるのです。つまり、本当に聴けるようにするには、その時生まれるほやほやのことばを引き出すようにすること、そのほやほやのことばから学びとしてつなげていけるようにすることなのです。その面白さに我を忘れるほどにしていくことなのです。

この教室でこれから必要なのは、そういう事実をつくり出すことです。いくつも、いくつも…。それが蓄積されると、いつの間にか、子どもたちの表情から硬さがとれ、豊かな表情が表れてくるでしょう。そのために、まず心がけたいのは、たくさんの子どもの発言をきき流すのではなく、いくつかの考えに立ち止まることです。そして、そこから、出来たてほやほやの考えを引き出すことです。こうして、その引き出された考えによって、そうかあと感心するような考えが生まれたら、子どもたちは学ぶ面白さを実感するでしょう。そこから、本当に聴き合う耳と表情が生まれるのです。

3 聴き合う喜びを生み出すのは教師の耳

「新しい友達」という物語は、ひろという女の子が主人公です。ひろにはまりちゃんというとても仲のよい友達がいました。そのまりちゃんがロンドンに行ってしまうので

す。二人の間に何回もの手紙の行き来があり、そのやり取りの間合いが少しずつ空くようになります。そして、二回目のクリスマスカード。そこに、「来年の四月に帰る」と書かれていたのです。まりちゃんが帰ってくるというのです。そして、その四月になる次の場面が、この日の授業で取り上げられたのでした。

その場面とは…。間もなく新学期が始まるというある日、突然、ひろの家の玄関の前にまりちゃんが立っていたのです。「とつぜんでおどろいた。」と言いながらまりちゃんにはここにこしています。ひろはびっくりしたけれど、自然と顔が笑ってしまいます。二人は、またいっしょに遊ぼうと約束をしてさよならをします。そういう場面です。

この場面を読んだ子どもたちが語ったことは、まりちゃんに会えたひろのうれしさでした。「本当に帰ってきた」の「本当に」や「自然に笑ってしまう」という叙述を持ち出して、子どもたちはひろの喜びを述べたのです。語った子どもは30人にも達し、それは、子どもたちがひろの喜びに共感していることを示していると思われました。

しかし、その平穏さに安住しているだけでは学びは生まれません。そこから何か見つけ出したいものです。それは、まりちゃんに再会したひろの喜びを、通りいっぺんのものではなく、さらにリアルにとらえるようにすることです。このまま同じような考えを並べたてるだけではそれはできません。たくさんの子どもたちの考えと考えのつながりやちょっとした気づきから、テキストの叙述に戻り、何かを発見させるようにしなければなりません。

そのきっかけづくりを新学級が始まったばかりの子どもたちに求めることはまだまだ無理です。だとしたらそれは教師がしなければなりません。そう考えながら、子どものことばを聴いていたわたしの耳に飛び込んできたのは、こんな子どもの発言でした。

ひろは、びっくりしたけど、うれしかった。

こういうとき、わたしはからだに電気が走ったような思いになります。この時もそうでした。ひろのうれしさは、単なるうれしさなのではなく、びっくりするという思いとともに湧き起こったのです。その場面を描き出せばもっとひろの喜びに迫れる、そう思いました。

けれども、子どもたちにはそういう気づきはないようです。「びっくりした」も文章に書かれていることばであり、特にインパクトを感じなかったのかもしれない。だから、この後、子どもたちはとにかくうれしいひろの思いを次々と語っていくことになったのです。わたしは、それは仕方のないことだと思いました。自分が授業をしても、ここは「待つ」しかないと思いました。そして、この次、だれかからこの「びっくりした」にかかわることが出たときが勝負なのだと、ひそかに楽しみにしたのでした。

何人かの発言の後でした。とうとうわたしの待っていた発言が出ました。

ひろは、まりちゃんが来るのはクリスマスカードで知っていて、わかっていたと思うんだけど、びっくりしている。それだけうれしかったんやと思う。

まりちゃんは帰ることを知らせていたのです。それから、3か月ほどたっているでしょうか。その間、なんらかの連絡があったとは書かれていません。ということは何もなかったと考えるのが妥当です。そうしてまりちゃんは、突然ひろの前に現れたのです。それだけにひろはうれしかったのだと、この子どもは述べたのです。

だとしたら、ここで、前の場面に戻って、そこを音読して確かめる必要があります。そして、その3か月に思いをはせるようにするのです。

物語を読むということは、いくつもの文字の海に沈んでいるイメージや思いを想像するということです。それを「行間を読む」とも言います。クリスマスからの3か月を想像するというのもそういうことです。

しかし、それが勝手な想像であってはなりません。そのため、この後の次のようなまりちゃんの様子やことばに着目する必要があります。

——— にこにこしながら、「とつぜんでおどろいた。いちばん先に、ひろの所に来たんだよ。あのとき、いちばん最後にひろに話したから、帰ったときはいちばん先って、決めていたんだ。」と言った。

まりちゃんの笑み、それはひろに会えるうれしさであるとともに、突然ひろの家に行くという再会の演出？に対する笑みではないでしょうか。ひろに「とつぜんでおどろいた」と話しかけるまりちゃんは、ある種のいたずらっぽさを漂わせながら、でも、満面に笑みを浮かべていたでしょう。ということは、まりちゃんは、だれよりもひろだけに真っ先に会うというこの瞬間を3か月のあいだ思い描いていたのです。だから、何の連絡もせずひそかに実行したのです。そう書いてはありませんが、それは容易に想像できることです。

そんなまりちゃんの演出があったから、ひろは驚いたのです。そして、演出をしてまで自分だけに会いに来てくれたまりちゃんのがうれしくて、またたく間にその驚きは喜びに変わります。つまり、驚かされたことで喜びが倍増したのです。普通に学校でみんなとともに会えるのとは比べものにならないうれしさだったのです。

授業をする子どもたちは、ひろのうれしさを述べています。けれども、ここまでの想像はしていないようです。ひろの「びっくり」がどれだけ喜びを高めているか、そして、それをもたらしたまりちゃんの3か月を思い浮かべてはいないようです。しかしそれは、この場面でもっとも味わい深いことだったのではないのでしょうか。そのことに焦点を当てるチャンス、それが、わたしが述べた子どもの発言だったのです。

では、この授業の中でどうすればよかったのでしょうか。先に述べたように音読で前の場面に戻ったその後の展開を考えてみましょう。

音読によってクリスマスカードを受け取ったときまりちゃんが帰ってくることを知ったのだということを確認したとします。そしたら、

「ひろは知っていたのに驚いたという〇〇さんの考え、どう思う？」

と問うのです。子どもたちは、このことにかかわって何か話し出さずだろうと思います。そうしたらきっと、まりちゃんは、あれ以来何の連絡もせずに突然現れたのだと言いだすに違いありません。そこで、

「それは、どこから感じるの？」

と尋ねるのです。すると、前掲のまりちゃんの笑い顔と笑いながら言ったことばを持ち出してくるに決まっています。そしたら、そこを音読してまりちゃんのことばと思いを味わうのです。こうして子どもたちの頭に、まりちゃんの作戦？がくっきりと浮かびあがります。

そのまりちゃんの、何よりも、ひろという友達との再会を大切にしたいと、そんなまりちゃんの作戦にはまったけれど、それだけにうれしいと感じたひろの思いとが、一つになって子どもたちの心に広がるのです。

このように考えると、子どもが語ったなんでもないひとことが糸口になっていることがわかります。それを聴きとめて、このように位置付けることで、読む面白さが広がるのです。そして、こういう出来事が何度か続いたとしたら、子どもたちの聴き方はどうなるのでしょうか。読めていなかったことが、自分たちの言ったことから見えてくる、そのドラマチックさが子どもたちを夢中にさせ、知らず知らず引き込まれるように聴くすがたが表れてきます。そうなったとき、子どもたちの学び方は、「頑張り」から抜け出し、愉しみになります。そのときの子どもの表情は、きっとやわらかく様々に変化する実に豊かなものとなるでしょう。そして、みんなで学び合う喜びを心から実感していくことでしょう。

まずは、教師の耳が、こういった子どものことばに立ち止まれるかどうかなのです。

それには、子どもの言っていることをテキストとつなげて理解できなくてはなりません。しかも、それぞれの子どもの何を言っているかがわかるだけでなく、その考えが他の子どもの考えとどう関連しているのか、テキストとどうつながっているのか、そして、その考えがテキストの読みにおいてこの後どのような可能性があるのか、そういったことが瞬間的に判断できなければなりません。

それは、大変なことです。前述した「びっくり」ということばのとらえ方など、そんなこと瞬時に出来っこないと思ってしまった方も多いと思います。それはそうなのです。かく言うわたしも、授業者だった頃、どれだけそういったことができなくて落ち込んだり自信をなくしたりしてきたことか。それは迷い、悩んだ日々でした。けれども、やっぱりそれができなければ子どもの瞳が輝く授業は実現できないのだと考えて、すぐに身につくものではないけれど、あきらめず、心がけるように努めました。そのうち、はつと気づくことが一度二度と続くようになったのです。

そのとき、わたしが実践していたことが二つあります。その一つは、これを教えなければという考え方ではなく、子どもたちはどう読むだろうと楽しみにして授業をすることでした。そして、もう一つは、子どものことばを受け止めながら、常に、どんなときでも、教師である自分こそがテキストを味わうようにするということでした。授業は、子どもを読み、テキストを読んで始めて深められるのですから。

子どもを信じられるか、待てるか、そして、テキストの味わいを保ち続けられるか、そこに鍵が潜んでいます。その鍵を忘れないように、「今」を見つめ、子どもたちと教師自身の「その先」を見定めるようにしたいものです。