

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会  
2014年10月11日  
文責：JUN

## 子どもの読みを深める教師の対応

### 1 「読むのは子ども」とは言うけれど

文学の読みは教えられるものではありません。まだまだ文学体験の少ない子どもであっても、読みは教えられるものではありません。読むのは子どもなのです。このことについて、一般論として異論のある人は少ないでしょう。けれども、学校で行う授業ではどうかと問われると答えに窮してしまう人が多いのではないのでしょうか。しかし、わたしは学校で行う授業であっても原則としてはそうあるべきだと考えています。それには二つの理由があります。

一つは、子どもたちが学校で行う「学ぶ」という行為は主体的なものであるべきだと思うからです。ただ一方的に教えられるのではなく、自ら対象（文学の場合はことば）を追い、自ら想像の翼を広げ、自ら探り見つけ出す、それが「学ぶ」ということであってほしいと思うからです。

もう一つは、文学が芸術だからです。芸術を味わうという行為は、知識を得るという学び方ではありません。自らの感性で作品を味わうものでなければなりません。それは何人もの子どもが集って行う授業という場であっても同じです。そうでなければ、人生という長い旅の途上における芸術との触れ方につながらないからです。そういう意味で、文学の授業の場合も、それぞれの子どもに読み味わいが生まれるものにならなければいけないのです。

しかし、それは、十人十色、好きなように読んでいけばよいということではないと考えます。それでは何人もの他者（教室の場合は子ども）とともに読む意味がなくなるからです。何よりも、他者とともに学ぶことで学びの深まりを得るという学校教育の良さを放棄してしまうことになりかねません。それ以上によくないのは、好きなように読むことでは文学の魅力が味わえない可能性があるということです。読むのは一人ひとりであるのに、好きなように読むということではない、それはいったいどういうことなのでしょう。そして、授業における子どもの「読み」とは、いったいどうあるべきなのでしょう。

それは簡単に答えの出せることではないように思われます。文学の授業を実践し研究してきた多くの人たちが、これまでずっと考えてこられたことに違いないからです。ですから、わたしもそれはこうだと安易に持論を述べるつもりはありません。ただ、この命題は授業で文学を扱い続ける限り避けては通れないことに違いありません。そこで本稿では、最近参観した「ちいちゃんのかげおくり」（小学校3年）の授業をもとに、いま考え得る「授業における『読むのは子ども』」についてわたしなりに論述してみようと思います。

## 2 子どもの読みから学びが始まる

「ちいちゃんのかげおくり」（あまんきみこ作、光村図書「国語三下」所収）という物語は、戦争中のお話です。ちいちゃんは、お父さんの出征の前日、家族みんなで「かげおくり」をします。それからしばらくして、ちいちゃんの住む町が空襲されます。ちいちゃんは、お母さんともお兄ちゃんともはぐれ、たった一人になります。家は焼け落ちてなくなっていました。お母さんやお兄ちゃんは帰ってきません。ちいちゃんはたった一人、ざつのうの中のほしいいを少しずつかじり、暗い夜を過ごします。一人になって3回目の夜が明けたその日、明るい光が顔に当たって目がさめます。ちいちゃんは「暑いような寒いような」気がします。そのとき「かげおくりのよくてきそうな空だなあ」というお父さんの声が青い空から降ってきたのです。お母さんの声も降ってきて、ちいちゃんは、お父さんの出征前日と同じように「かげおくり」をします。もちろんお兄ちゃんの声もそこに重なり、やがてちいちゃんの体が空に吸い込まれていくのです。

その日の授業で子どもたちが読んでいたのは、たった一人になったちいちゃんがかげおくりをする場面でした。

ていねいなテキストの音読のあと、教師が子どもたちに指示したのは、この場面を読んで想像したことをグループで聴き合うことでした。教師から細かい問いを出すのではなく、子どもたち自身が想像したことを出し合うこと、しかも、すべての子どもがお互いに聴き合えるように少人数での活動にしたこと、そこに、「読むのは子ども」という鉄則を意識して、子どもによる味わいを深めたいという授業者の願いがうかがえました。

そうして7分ほどたった頃だったでしょうか、グループにおける聴き合いから学級全員での聴き合いに移りました。さあ、子どもたちからどんな読みが出てくるのでしょうか、その読みが子どもたちのあいだでどのように聴き合われるのでしょうか。わたしはわくわくする思いで見つめました。

最初に指名を受けたたかし（仮名・以下子どもの名前はすべて仮名）が語り始めました。そのことばを聴いて、わたしは思わず身を乗り出しました。たかしの語ったことがこの場面を読むうえで決定的に大切なことだったからです。

「ちいちゃんは、風邪をひいていたから、暑いような寒いような感じがした」

ちいちゃんが感じた「暑いような寒いような」は、このときのちいちゃんのからだの状態をそっくり表すものです。「暑さ」と「寒さ」は正反対の感覚ですが、それがわからなくなっていると書かれているのです。しかし、それは、たかしが言った「風邪をひいている」というようなものではありません。多分、たかしは「暑さ」も「寒さ」もわからなくなった経験があったのでしょうか。それがひどい風邪をひいたときだったに違いありません。ちいちゃんの状況はもっとつらいものです。そのつらさにたかしは気づいていないのかもしれませんが、けれども、この時間の読みを始めたばかりのこの段階で「暑いような寒いような」を持ちだしてくれたことが素晴らしいのです。この子の気づきを埋もれさせてはなりません。

## 3 「暑いような寒いような」という叙述がもつ意味

わたしはこの「暑いような寒いような感じ」がこの場面を読むうえで決定的に大切なことだった

と述べました。それは、ちいちゃんのこの感覚がこのときの体の状態を表しているからということだけではないのです。

この後、ちいちゃんは、空から降ってきたお父さんの声を聞きます。それは、お父さんが出征をする前日に家族みんなでやったかげおくりのときの声と全く同じものだったでしょう。あのときのお父さんの声が突然「降ってきた」のです。その後、ちいちゃんが耳にしたお母さんの声も、かげおくりをするためにお兄ちゃんも加わってみんなで唱えた声も、そっくりあのときそのままの声だったことでしょう。ちいちゃんは、確かにその「声」を聞いたのです。

ちいちゃんもその声に唱和しました。「声」を重ねたのです。そして、「お父ちゃん」「お母ちゃん、お兄ちゃん」と呼んだとき、空に吸い込まれていったのです。それは、「非現実の声」を耳にし、その「声」に応えたときだったと言えます。わたしは、非現実の声とのその「応答」に、ちいちゃんの命が空に召されていった象徴を感じるのです。

かげおくりの「声」は、たった一人になってしまったちいちゃんの心の拠り所であった「家族」の象徴だったと言えます。その「声」が聞こえたことによって、ちいちゃんは喜びを感じたことでしょう。そして、その「声」とちいちゃんは応答します。その応答とともにちいちゃんの命が空に召されたのです。つまり、かげおくりにおける「声の応答」は、現実の生の世界から別世に渡る橋のようなものだったのではないのでしょうか。そう考えると、読者であるわたしたちの耳に聞こえてくるかげおくりの「声」は、楽しそうに聞こえれば聞こえるほど、なんとも言えない切なさ、やりどころのない哀しさを感じさせるのです。

「暑いような寒いような」は、そんな「現実を超える」「声」の応答の幕を開ける「扉」のような役割を果たしていると感じます。かげおくりをしようというお父さんの「声」が聞こえたのは、家族に会いたいというちいちゃんの思いの深さから生まれていますが、それが空から「降ってきた」と感じられるのは暑さも寒さも感じられなくなっているちいちゃんの状況によってもたらされています。

この場面を読むわたしたちは、微妙な違いを生み出しながらそれぞれに作品の世界を生きることになるのですが、少なくともこの状況を心で感じていなければ、かげおくりの声は聞こえないし、その声に応答するちいちゃんのすがたも見えないのではないのでしょうか。それでは、天に召されていったちいちゃんのことを真に感じることはできません。そういう意味で、この「扉」はなんとしても開ける必要があるとわたしは思っていました。

#### 4 子どもの読みが響き合ったとき

その「扉」に、最初の子どもが真っ先に手を掛けたのです。しかし、次に発言した子どもはその考えをつないでくれませんでした。

「ちいちゃんに白い四つのかげが見えたんだけど、そのことは目の錯覚だけど、それは、ちいちゃんが最後にみんなでかげおくりをしたいと思っていたから見えたんだと思う」というように。

それは仕方のないことです。この子どもが授業の始まりからここまでずっと考えていたことはその子どもが述べたようなことだったと思われるからです。しかし、本稿の冒頭で述べたように、

それぞれの言いたいことを出していくだけでは学びの深まりも読む魅力も生まれません。こういうとき、教師はどう対応すればよいのでしょうか。「読むのは一人ひとりの子ども」を実践しながら、学びの深まりと読みの魅力を引き出す手立てとはどういうものなのでしょう。

「暑いような寒いような」という「扉」を開ける、それは、そこはこう読むのだ、こういう大切なことが書かれているのだと「解釈の正解」をわからせるためではありません。もちろん、前述したような教師の考え通りに言わせるためでもありません。そもそも文学は味わうものですから、その味わい方は多様であるべきです。それを一つに統一することはしてはなりません。

けれども、「暑いような寒いような」という「ことば」には出合わせなければなりません。「ことば」、そしてことばによって生まれているちいちゃんの「状況」に出合わせなかったら、一人ひとりの読むクオリティは上がりません。文学の読みは、どれだけことばに出合ったかによってその質が決まるのですから、教師は「ことば」「状況」との出会いを怠ってはならないのです。読むのは一人ひとりであるのに、好きなように読むということではないということの意味は、そこにあります。

教師がしなければならないのは、読みの正解を教えること、その正解に誘導することではなく、「ことば」や「ことばによって描かれている状況」に出合わせることであり、その結果生まれる多様さを子どもとともに聴き合い学び合っ、それぞれが読みの深まりをたっぷり味わうことなのです。それは、一言で言えば、「ことば」との出会いによるそれぞれの読みの「響き合い」を実現することだと考えられます。

教師にそういう確固たる信念があると、子どもも「ことばへの出会い」を期待するようになります。ことばと出合って読みを深めたいと願うようになります。そのとき、不思議と子どもの考えにつながりが生まれるのです。

「ちいちゃんのかげおくり」のこの授業でもそうでした。授業の始まりから、教師の子どもに語りかけることばのしっとり感、それを受ける子どものやわらかい表情と受け答えは、子どもの読みをこよなく大切に、そこから学びを生み出してきた授業者と子どもたちの日頃の営みを彷彿とさせるものでした。ですから、真っ先に出てきた大切な「暑いような寒いような」も、あのときには他の子どもが受けとめられなかったけれど、どこかの時点できっとすがたを現してくるはずだと思っていました。

そのわたしの期待通り、授業が始まって30分過ぎに子どもが持ち出してきたのです。

あきらがこんな考えを述べました。

「かげぼうしはちいちゃんだけ見えたんじゃないかなあ。お父さんとお母さんとお兄ちゃんだけでかげおくりをしたんだから、家族でしかやってないから、ちいちゃんにしか見えない」

そのときみどりがあきらの考えにこうつなげたのです。

「あきらくんにつながることで、ちいちゃんは死にかけているからまぼろしを見たんだと思う」

「死にかけている」ということは「暑いような寒いような」と感じたちいちゃんの体の状況とつながることです。しかも、「まぼろし」という言い方は、わたしの言う「現実を超えた非現実」の感覚です。このちいちゃんの感覚が、「ちいちゃんにしか見えない」というあきらの発言につながることで、表に出てきたのです。

ここから、子どもたちは、ちいちゃんの体の状況を次々と語り出します。

「のどがかわいているし、ふらふら」

「一人でかげぼうし見てたのに、(かげが) 四つ出てきたのは1 場面のかげおくりを思い出したから」

「似ている。ちいちゃんが家族と会いたいと思ってたから」

「ふらふらする足をふみしめて、その時にかげおくりをしたら、白いかげが四つ見えたっていうことは、それだけ疲れてる」

「ちいちゃんは、死にそう」

「少ししか食べてないからふらふらしていて、その足をふみしめている」

「食べてないからふらふら」

「眠くてたまらない。苦しそう」

「本当はかげおくりをしたくてもできないくらい弱っている」

子どもたちが語っているのは、ちいちゃんに「まぼろし」を見させた体の「状況」です。この状況が読めなければ、わたしの言う「現実を超える声の応答性」によって「現実の世界から別世に渡る橋」のようなことを感じることはできません。それがここです。がたを現したのです。

ただ、惜しいことに、ここで子どもは、たかしが出していた「暑いような寒いような」を持ち出すことはできませんでした。本来ならそれが子どもから出るといいのです。けれども、そうでなかったら、教師がそっとそのことを指し示したいものです。次のように。

「みんなでの聴き合いの最初に、たかしくんが『風邪をひいていて暑いような寒いような気がした』と言ってくれたこと、覚えてる？ いまみんなの頭に浮かんできたちいちゃんの様子を『暑いような寒いような』ということとつないで聞かせてくれる？」

こう切り込んだらどうでしょうか。その部分の音読もして。だれよりも最初に聴き合いの先陣を切ったたかしの気づきを生かすことができるのではないのでしょうか。さらに、すべての子どもに「暑いような寒いような」というちいちゃんの感覚が、ここで出されていたちいちゃんの状況を表していたのだという気づきをもたらすことができるのではないのでしょうか。そしてそれは、「風邪をひいている」と言ったたかしに大きな気づきを生むことになるでしょう。そのとき、もし必要であったら、「たかしくんは、自分が風邪をひいたとき似たような感じになったことがあったんでしょね」とフォローしてやるのもいいでしょう。どちらにしても、この教師の対応で、すべての子どもが「暑いような寒いような」ということばに出合えるということがとても重要なことです。

しかし、このように、20分近く前に子どもが言ったことを教師が覚えておいて、適切なときに他の考えとつなげてやることのよさは、それだけではありません。もっと重要なことがあるのです。それは、だれかの気づきを大事に受けとめてつないでいけばそれまで気づいていなかった大切なことがみえてくる経験になるということです。それはとても大きなことです。こういう経験が、仲間の考えにつなごうとする子どもの意識をはぐくむのです。それは「ちいちゃんのかげおくり」という物語をどう読むかというレベルのことではありません。「つなぎなさい」と何度言ってもつなげなかった子どもが、こういう経験をすることによってつなげるようになるのですから、それは、他者ととも

に学び合う良さを実感させ、そのための作法を身につけていくことになるのです。

そういう意味では、教師がいちいち「この考え、どうですか？」と介入し、その介入によって読を進めていくよりも、この教師のように、つなげるチャンスを待ち、子ども自身でつなげようとする方向にもっていくことのほうがずっとよいように思われます。

## 5 それは、ことばに出合っている教師にしかできないこと

読みはことばに出合わなければ深まりません。でも、そうすることは一人ひとりの子どもにとっては簡単なことではありません。どれだけ読んでも気づかないことは案外多いのです。そういうとき、仲間の考えを聴いてはっと気づくことがあります。だれもがはっきりしてなかったことが、仲間といろいろと語り合ううちに気づくこともあります。「読みは一人ひとり」ですから、最終的には、自分はどう読むのかに行き着くのですが、その過程において、何人かの他者とともに読み合うということは、ことばとの出会いを豊かにするうえで欠かせないことなのです。それは、それぞれの子どもが互いの読みを聴き合いながら、自らの読みを探り続ける学びです。

そういう学びはどうしたら可能になるのでしょうか。それを一言で言うことはできません。マニュアルに書かれている通りすればできるようになるということでは決してありません。「ちいちゃんのかげおくり」の授業をした教師や子どもたちのように、そういう学級を目指して日々実践をして築きあげていくしかないのです。ただ、そこに二つの重要な要素が存在しているということを、教師はしっかり認識しておく必要があります。

一つは、聴き合う学級、つながり合う学級にするということを忘れないことです。聴き合うこと、つながり合うことを大切にされた毎日の事実の蓄積によってそれはどんどん深くなっていきますから、秋から冬と日がたてばたつほど聴き合いとつながり合いが豊かになり、そのことによって読む学びも深まることになります。

もう一つは、授業以前に、教師こそがことばと出合う営みを欠かさないことです。ことばとの豊かな出会いのある授業は、ことばに豊かに出合っている教師しかできないことだからです。作品の世界に出合っている教師にしかできないことだからです。

もちろん、教師の読みを子どもに教えるのが授業ではありません。「読むのは子ども」なのです。けれども、どこで、どのことばに出合うか、どう互いの読みを聴き合うか、聴き合った読みをどうつなげるか、この微妙な行為の一つひとつがちょっとした教師の対応によって生まれるのです。つまり、教えるということではないけれど、教室に、ことばに豊かに出合っている教師がいるだけで、子どもの読みの豊かさは変化するのです。

例にあげた、「ちいちゃんのかげおくり」において、たかしの考えが30分過ぎの子どもの考えとつなげられるのも、そのことによって、子どもたちが「暑いような寒いような」ということばに出合うことができるのも、そこが読んでいる教師の存在なしには成しえないことでしょう。

読むのは一人ひとりの子どもです。学級で一つの読みはありません。けれども、その一人ひとりの読みは、他者との聴き合い・学び合いによって深くなるのです。それを可能にできるのは、「ちいちゃんのかげおくり」の教師のように、真摯にテキストに向き合い、子どもの声に耳を傾け続ける教師なのではないでしょうか。