

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2015年1月10日

文責：JUN

あけましておめでとうございます。本年もよろしく申し上げます

## 文章の味わいが深まるとき

### 1 味わいはことばの扉を開けることから

文章の味わいは、何が書かれているかがわかれば深まるというわけではありません。もちろん、書かれていることがどういうことかがわからなければいけません。けれども、それだけでは文章の魅力を感じることはできません。

たとえば、ある物語を読んだとしましょう。物語にはたいてい人物が登場します。その人物が何らかの出来事に出会い何らかの行動をとります。その人物がだれで、どういう出来事に出会い、どんな行動をとったのかがわかればそれで十分でしょうか。たぶんそれで十分だと言う人はいないでしょう。そういう概略的なことをとらえるのが「読む」ということではないからです。

物語を読むことにおいて大切なのは「想像する」という読み方です。作家はことばを紡ぎだすようにして作品にします。その紡ぎだしたことばで物語の世界を表しているのですが、決してすべてのことをことばにしているわけではありません。むしろ、ことばにしていないもののなかにその物語の重要な要素を存在させるように描いているのではないのでしょうか。作品に並べられていることば・文は、氷山で言えば水面上に浮いている部分です。氷山は浮いている部分より沈んでいる部分のほうが巨大だということですが、優れた文章ほど、作品の裏に触れるような世界を、ことばの奥に豊潤に抱き持っているものです。だから、「想像する」という読み方が必要なのです。

とは言え、その想像が文章と離れた勝手なものであったら、まっとうにその文章を読んだとは言えないでしょう。読者の「読みにおける想像」は、作家が紡ぎだしたことばをもとに行うものでなければなりません。それには、奥に豊かな世界を抱き持っている作品中のことばが見えなければいけません。それはある一つのことばかもしれません。ことばとことばのつながりかもしれません。文と文の関係から感じとれるものかもしれません。独特の表現方法なり文体から醸し出されているものかもしれません。そのどれに当たるのかは別にして、作者によって作品によって異なるそうしたことばが見えなければ、作家が描きだしている「味わいのある想像の世界」の扉を開けることはできないのです。

もしわたしたち読者が、これこそその扉にあたることばなり文なのだと感じることができたとしたら、いえ、そういう堅苦しいことではなくもっと自然にそういうことばから読みの世界を広げることができたとしたら、きっとその作品に魅力を感じ、読むことが喜びになるでしょう。そして、子どもたちにもその魅力や喜びを感じさせたいと思うことでしょ

しかし、そういうことばや文をとらえるのは簡単なことではないのです。わたしも、作品を読むたび、授業をするたびに、大切なことばが見えない、文章の美しさ・魅力を感じられない感性のなさに愕然となる思いを味わってきました。若い頃はその壁を越えたいと焦っていたように思います。その壁はまだまだ越えられていないのですが、今思い返すと、文章が見えるようになりたいという願いをもって、いくつもの作品を読み、子どもたちとの授業に向き合ってきた何年もの営みは確実にわたしのことばや文章への感覚に力を与えてくれました。

文章を読む学びは、書き手が紡ぎだしたことばや文にできる限り豊かに触れ、そこから想像の翼を広げることだと述べましたが、授業を参観していて感じるのは、多くの教師がその具体的なありようがつかめないでいるということです。わたしは授業をする教師を支える役割を担っているのですから、その手がかりを示さなければなりません。しかし、それにはこうすればよいというマニュアルとして示すことはできません。対象が表現物であり、それを読むという行為は感覚的なものなのですから、一定のやり方に当てはめればできるというものではないからです。だとすると、わたしが示さなくてはならないのは事例です。そういう事例にいくつも触れることで、わたしがそうであったように、教師たちはそれぞれに作品の文章への味わいを深める経験を積んで授業に臨めるようになるでしょう。昨年の秋、そのための事例として格好の授業に出合ったのです。

## 2 「思い描き」による「森へ」の授業

写真家・星野道夫さんの「森へ」（光村図書六年国語）を読む授業映像を見ました。授業をしたのはIさんです。彼女の授業はどの学年であっても「子どもが読み味わう授業」です。教師にあれこれ問われなくても次々と読みを語り、どの子どももそれぞれの読みが沁み込んだような音読をします。しかも学びへの集中力が授業の終わりまで途切れることがないのです。この授業もそうでした。

この日子どもたちが読んでいたのは、作品の冒頭、筆者の星野さんがカヤックに乗って原生林の世界に入って行く250字ほどの部分です（無許可で転載はできないため文章を見ていただくことができません。光村図書の教科書をご参照のうえ、以下、お読みください）。

最初に音読です。4人の子どもが読みました。読み終わると「グループで、ここの情景、思い描いてください」というIさんの指示を受けて7分ほど4人グループで読みの交流をしました。それが終わると、再び音読です。3人読みました。ということは、子どもたちは合計7回読んだこととなります。ていねいなテキストとの出会いです。

Iさんが、おだやかに子どもたちに語りかけます。

「思い描いたこと、聴かせてください」

さっと何人もの手があがります。子どもたちが出してきたのは、「朝の海は、深いきりに包まれ、静まりかえっていました」の情景でした。

- 顔までがしっとりと濡らされとる感じ。
- 濃い霧で奥まで見えんから、この世界には自分が一人しかおらんっていうくらい静か。
- 森とかはまだ見えてない。霧の中で自分だけおったから、何にも聞こえんで、自分のカヤックの

漕ぐ音だけやから、それだけ静かやった。

子どもたちは霧の深さと静かさを想像しています。その静かさの中で聞こえるのは「カヤックの音」です。当然、子どもたちはその音について出していきます。

- 白くて分厚い霧に囲まれとって、1m先でも見えんか見えるかくらいで、それで『カヤックのオールが水を切る音だけです』やから、他にはもう何もなくて、自分一人の世界なんかな。
- カヤックのオールが水を切る音って、すごい安心する音。霧の中で一人ぼつんと居る感じで、視界も開けてないから、なんか怖い感じがする。だけど、カヤックのオールが水を切る音がすると安心するんかなって思う。
- 「白い太陽が、ぼうっと現れては消えてゆきます」ってところは、なんか霧が深いから、なんか太陽もちょっと見えるって感じ。

子どもたちは、分厚い霧の中でオールで水を切る音だけを聞く星野さんになろうとしています。

- 「深い霧」って、何か軽い感じじゃなくて、厚い感じの何か重いのを想像して、「包まれ」ってことは、何かちょっと優しい感じで、さらに、それが静まりかえったってことは、すごく静かで、カヤックのオールって、何か静かな、つうって感じの音を想像した。
- 「朝の海は」って、「朝の海が」やったら、写真とか絵を見て思っような気がして他人事って感じがするけど、「朝の海は」やったら自分がほんまにそこにおるって感じがする。だから「朝の海は」なんかなって思った。

I学級の子どもたちは、感覚的な読み方をしています。だから、静か、重い、厚い、怖い、安心、優しい、そういったことばが次々と出てきます。それは、これまでの授業で、「思い描く」という読み方を徹底してやってきたからにちがいません。

子どもたちの想像は、その次に書かれている「少し風が出てきました」に進みます。

- 「少し風が出てきました」ってとこなんやけど、少しやから体全体で風を受け取るんじゃなくて、頬をかすめるくらいとか、髪の毛がちょっと揺れるくらいの風なんかなって思った。
- 「深い霧」と一緒に、少し重たい風が霧と一緒に流れてくる感じ。
- 霧のにおいを想像して、霧のにおいって水っぽくにおうから、だから鼻がつうんってする。

子どもたちは風を感じています。その風によってもたらされたのは「白い太陽」です。こうして子どもたちの思い描きは「太陽」に移ります。

- 「白い太陽がぼうっと」って、「ぱっと」やったら光とかが通って明るいけど、「ぼうっと」やから少しだけ光が通っような感じがするんかなって思う。
- 「白い太陽が、ぼうっと現れては、消えてゆきます」の次に、「ゆっくりと、きりが動いているの

です」やから、霧のせいで太陽が見えんってことやから、相当深い霧で水っばいにおいがすると思う。

- 「白い太陽が、ぼうっと現れては、消えてゆきます」の前に「少し、風がでてきました」ってなるとるから、それで霧が動いて、ぼうっと現れては、消えてゆくんだと思う。
- 風のせいで霧が動かされて、霧が濃くなったり薄くなったりして、太陽が見えたり、ぼうって霧に照らされたり、霧が薄くなって太陽の光が無くなったり、そんなふうに動いとる感じする。

子どもたちの「思い描き」は、文章に沿って、一人の気づきを何人もの子どもが引き継ぐように行われています。その間、Iさんは、子どものことばを受けとめ、次に話す子どもを指名しているだけです。

引き継ぐように語っているということは聴き合っているということです。授業とは、何人もの子どもが学び合う場ですから「聴き合い」は必須の学び方です。それを子どもたちは自然体で実行しています。4月からのIさんの指導の確かさがしのばれます。そして、それ以上によいことは、文章に沿って「思い描き」を進めているということです。

ここで、Iさんは、三度めの音読を指示します。二人の子どもが前掲の文章を音読します。そうしておいて、再び「さあ、情景、聴かせて」と語りかけます。すると、子どもたちは、そこまで読んできたことをもとに、さらに先の部分に「思い描き」を進めるのです。阿吽の呼吸です。

- 「鏡のような水面を」ってところで、波がなくて、カヤックを漕ぐ時のちょっとした波くらいしかなくて、水が濁っとるけどそこまでは見えなくて、霧に包まれとる所をカヤックで進んどる。
- 「鏡のような」やから、波も一切なくて、カヤックを漕いどる時の「さっ」ていう波しかないくらい。
- 「鏡のような」って、さっき言っとったように、濁っとって、そして、「ミルク色の世界の中でやがて動かなくなりました」って、鏡やから、霧とか原生林とか反射していて、カヤックはすうーとじゃなくて、ゆっくりと何かふわっふわふわって動いていった。
- 「深いきりに包まれ」って書いて「ミルク色の世界」ってなったから、その深い霧で自分以外はほとんど何も見えんくて、それでミルク色なんかなって思う。
- 「きりの切れ間から、辺りを取り巻く山や森が、ぼんやり見えています」って、深い霧に包まれて1m先くらい先も見えるか見えんかって言うくらいやから、霧が濃くて、厚いぐらの霧で、その間から山や森が見えとって、でも、ぼんやり見えとる感じ。
- 一緒のとこなんやけど、深い霧に包まれとって、ここはこの森の木の色、葉っぱの色とかは結構濃い緑なんだけど、でもその霧が結構深いから、ぼんやりで、あんまりはっきりとは見えんような感じ。
- 霧がなかったら、周りが森で、濃い緑色で、その濃い緑色がかすむぐらの深い霧に包まれとるから、緑の森も「ミルク色の世界」なんかなって思う。

子どもたちは、「鏡のような水面」を思い浮かべ、次には「ミルク色の世界」を想像しようとしています。行ったことも、見たこともない情景を描こうとしているのです。Iさんが勤務する学校は、

蜜柑の産地で知られる自然豊かな所にあります。目の前には大海原が広がり、後ろには深い山地が控えています。そういう地域に住む子どもたちならではの想像力なのかもしれません。

### 3 文章の味わいに迫るチャンス

子どもたちは、ここまで、文章の叙述に従ってIさんの指示通りの「思い描き」をしてきました。授業も後半に入りました。そこで、期待したいのは、読みのさらなる飛躍です。これだけの「読み描き」をする子どもたちがそれを実現させたらどんなに素晴らしいだろうと思わずにいられません。それには、文章の襲にさらに深く触れる必要があります。

冒頭で述べたことですが、読む味わいは、書かれていることがどういうことかわかっただけで生まれるわけではありません。文章のことばや文体、書きぶりに触れて、文章の魅力的な世界に浸り、その世界を経験することの喜びを感じるものでなければなりません。必要なのは、「思い描いた」ことを出し合うだけではなく、筆者の文章の味を感じなければなりません。その手掛かりがどこかにあるはずですが、そこに気づくことによって、さらなる飛躍が可能になります。Iさんの学級の子どもがすごいのは、その手掛かりを自分たちで見つけ出してきてくれることです。

- ちょっと進むんやけど、「いつの間にか深い入り江のおくまで来ていたのです」ってところで、霧がそんなに深いから、小さな音も聞いとって、それで、集中しすぎたからいつの間にか知らず知らず入り江の所まで来とったんかなあ。
- （「集中しすぎていたから」とは）ちょっとちがうんやけど、「いつの間にか」っていうのは星野さんから見るとすごくミルク色がきれいで、それに見とれとって、いつの間にか時間が経ったみたいな感じなんかな。自分が自然の中に溶け込んだ感じで、星野さんはオールを漕いできたから、自分と自然を同化させとった感じがする。だから、いつの間にか、見とれとった間にたどりついたって感じ。

子どもが出してきたのは「いつの間にか深い入り江のおくまで来ていたのです」という筆者の入り江への辿り着き方のことです。「いつの間にか」ということは、そんな所まで来ているとは思っていなかった、知らないうちにそこに来ていたということですが、わたしは、そういう辿り着き方にこそ、この場面の文章を味わう鍵があると思っていました。それだけに、子どもからそれが出てきた瞬間、どきっとしました。

この時、なんらかのインスピレーションがIさんにあっただけでしょう。彼女は、「(二人の) 言ったこと分かる？ グループでどうぞ」と、グループで考え合うようにしたのです。

I学級の子どもたちがこの後どのような読みを出してくるのかを見ていただくのですが、その前に、ここに文章を味わう鍵があるというわたしの考えはどういうものか、知っておいていただくほうがよいでしょう。

この文章は、まぎれもなく写真家・星野道夫でなければ書けないものです。実際にその場に身を置き、自らの目で見て、耳で聴いて、肌で感じた筆者でなければ、このような臨場感のある文章は書け

ないと思うからです。冒頭のこの部分だけでもそうです。I学級の子どもたちがあんなにもリアルに「思い描く」ことができたのは、そういう読み方をするようにしてきたIさんの指導もありますが、そもそも星野さんの文章に力があつたと言えます。

星野さんのこの文章には「森へ」というタイトルがつけられています。「へ」とは向きを表す助詞です。ということは、森そのものがどんなものだったか、そこでどんな生き物にどのように出会ったか、どんな出来事に遭遇したかということもさることながら、そういうことを通して、「森へ向かう」筆者の喜び、たのしみ、森へ行く魅力を感じるわくわくするような思いが書かれているということになります。だとすると、冒頭のこの部分は、その森へまきに入ろうとするところが描かれているのですから、非常に重要な場面だということになります。この数行で読者である子どもたちが「森へ」という筆者の世界に入ることができるかどうか、それがこの作品を読む鍵を握っていると言っても過言ではないのです。

筆者は、森へ入っていく状況を目の前に映し出すように描いています。「静まりかえっていました」「風が出てきました」「やがて動かなくなりました」という三つの過去形で状況の変化を示し、そのたびに、読者をまるでその場に置かせるかのよう、見えるもの、聞こえる音、感じられる状況を現在形で描き出しています。だから読者は、深い霧に包まれた静寂な海の上にいる気持ちになり、カヤックの音が聞こえ、風の肌触りを感じ、そして、現れては消える白い太陽が見えてくるのです。それは、筆者がそのように意図して書いたというより、筆者自身が、感覚を研ぎ澄ましてその状況の中に身を置きながら文章にしていたからそのようになったのだと思われまふ。

オールを止めるとカヤックが動かなくなります。カヤックに乗る星野さんは、ミルク色の世界にいたことに気づきます。すると、霧の切れ間から山や森がぼんやり見えてくるのです。「いつの間にか深い入り江のおくまで来ていたのです」という思いは、このときわき起こったのです。

もちろんそこに森があり、その森が魅力にあふれたものだろうということはわかっていたでしょう。そこへ行くことを目的にここまで来たにちがいないからです。けれども、実際に「その森のある入り江の奥に辿り着いたのだ」と実感したのはこの瞬間なのです。そして、そのとき、「ここは、南アラスカからカナダにかけて広がる、原生林の世界」という感慨がわき起こったと考えてよいのではないのでしょうか。だとしたら、その実感と感慨を感じるように読みたいものです。

星野さんのそこまでの文章は、そうなった結果だけを書いているのではなく、どのようにして、どのような状況でそう感じるまでになったのかを再現するかのよう、に書いているのです。それは、星野さん自身が、そのときの状況に身を置いて書いていたということだと言えます。だとしたら、その文章を読むわたしたちも、まるで星野さんと一緒にカヤックに乗っているかのよう、見て、聴いて、感じる読み方をすればよいのではないのでしょうか。

I学級の子どもたちは、「思い描く」読み方をしていることで、かなりそのように読めています。しかし、それは、文から想像すること、感じることを、文章の一つひとつに触れて忠実に語り出しているという感じですが。ですから、必ずしも、筆者の、入り江の奥の「原生林の世界」に来ていたという実感と感慨に至るまでの流れとして描いているとは言えません。それを、その実感と感慨につながっていくものとして、そこへの期待と予感を漂わせたものとして思い描くことができればどんなによ

いでしょうか。

それには、「いつの間にか」に二人の子どもが触れてきたことを契機に、もう一度遡って、そこに辿り着くまでの状況を読み直すようにすればよいのではないのでしょうか。そうすれば、その時その時に、星野さんが目にしたもの、耳にしたものがどういうものかがわかるだけでなく、「森へ」向かう星野さんと一つになることができると思うからです。

ぼんやりと山や森が見えてくる、それは「森へ」という思いを抱く星野さんにとって、「いよいよだ」という感慨をもたらすものだったでしょう。そうなるまで星野さんは、霧の中で森を目指してカヤックをこいでいったのです。その状況を、星野さんのカヤックに乗っているかのように再体験するように読み直すのです。そうすれば、「原生林の世界」に来たという星野さんの感慨に近づくことになるでしょう。それこそこの文章の素晴らしさの味わいなのではないのでしょうか。

一般に、国語の授業というと、どういうことが書かれているかをわかるようにするというものになりがちです。「読み取り」という用語がそういう読み方を象徴しています。しかし、文章を味わうとは、どういうことが書かれているかがわかればよいということではありません。文章が魅力的であれば、その魅力を感じるように読むということではなければなりません。星野さんの文章の魅力に触れ、星野さんの描き出した世界を味わうように読まなければなりません。

教師がそのチャンスをとらえることができるか、そのチャンスを生かして、文章の魅力を子どもたちに味わわせることができるか、読みのクオリティは、まさにそこにあるように思います。

#### 4 Iさんの授業から可能性を探る

Iさんの授業において、二人の子どもが「いつの間にか」を取り上げてきたことは素晴らしいことです。そのときIさんは「Aさんの言ったことわかる？ グループでどうぞ」と指示しました。5分ほど子どもたちはグループで聴き合いました。そうしたところその後の全体学習は次のようになったのです。

- 「ミルク色の世界」の中でいろいろ霧とか見ている、自然と触れあっとるような感じで、いつの間にか、入り江の奥まで来とった。
- 星野さんは自然のきれいな「ミルク色の世界」とかに見とれとって、もっと奥まで見たい、もっと見たいもっと見たいって心の中で思っと思って、それでいつの間にか深い入り江の奥まで来ていた。
- 「ミルク色の世界」を見とれとって、きれいやなって、それで、例えば星空とか見る時、ああきれいやなってずっと見てたいなって思うから、星野さんもそれと同じで、「ミルク色の世界」をずっと見てたいなって思っとするうちに、いつの間にか入り江の奥まで来とった。
- 「ミルク色の世界の中で、やがて動かなくなりまし』ってところで、遠くの方で最初はおったと思っと思って、だんだんきれいやなって思っと思って、だんだんだんだん知らんうちに漕いでったら、そいで、近くなってきたら、ハアきれいやなって思っと思って見とれていて、『やがて、動かなくなりました』のところで、ずっときれいきれいって見とったら動かなくなって、その間に、いつの間にか深い入り江の奥

まで来とった。

- わたしは、そういうこととはちょっとちがって、ただなんか静かやな、真っ白やなどか思いながら、ただただずっとオール漕いどったら、いつの間にかああもうこんな所まで来たんやなって感じやと思う。
- いっしょなんやけど、みんなは何かきれいって言いやったんやけど、けど、みんなのもあると思うんやけど、ふつうに漕ぎやって、周りが見えんから、ああこどこなんやろっていう不安の方が多いと思って、ずっと漕ぎやるうちに、こどここやろこどここやろって見やるうちに、『いつの間にか入り江の奥まで来ていた』ってなったんかなって思う。
- 霧で周り見えんから、どこか分からんかったからちょっと不安感もあって、その中で、周りを見渡しながら進んどったら、オールを止めてしばらくしてカヤックも止まって、それでよく見たら、島々の間を通過して、いつの間にか深い入り江の奥まで来とったんやと思う。
- 次の文章で『原生林の世界』だから、人が手を加えてないから、人が手を加えとったら、一つだけ形とか違うからすぐ分かるけど、手加えてないから、ずっと同じような中を流れとったから、分からんからいつの間にか着いとった。
- 「ミルク色」のところで、オールを止めとって、なんで止めたって言うと、その「ミルク色」の水面に気づいて、わざわざこんなところで「ミルク色」ってふつう書かんと、水面が白色やったら白色って書くから、「ミルク色」ってことは星野さんが、きれいやなって思ってミルクに似とるなって感じたから、だから、見とれとって、「いつの間にか」みたいになったと思う。

子どもたちは、星野さんが入り江の奥に来ているとわからなかった「わけ」を語ろうとしています。それがまったく間違っているとは思いません。4人目の子どものように、時間の流れで思い浮かべている子どももいるほどですから。けれども、「わけ」という考え方は理屈っぽくなります。だから、「見とれていた」という「わけ」と「ただ周りが見えなかったから」という「わけ」が対立的に出てきてしまいました。それはどちらが正しいというものではありません。周りが見えなかったのも事実だし、星野さんが目にした情景は見とれるほどのものだったのでしょうか。大切なのは、どうして入り江の奥に来るまで気づかなかったのかという「わけ」を知ることではなく、そうやっていった星野さんの体験に寄り添うことです。授業の終わりに、星野さんが感じたはずの「そこは原生林だった」という思いにつながらなかつたのは、寄り添う読み方ではなく、「わけ」を考える読み方だったからではないでしょうか。

では、あの二人の気づきが出てきたとき、どういう対応をとればよかったのでしょうか。あのとき、Iさんは、咄嗟にグループになって考え合うようしました。さすがの対応です。ただ、そのグループで何を指すのか、それを示せばもっとよかったのです。たとえば、次のように尋ねたらどうだったでしょうか。

『「いつの間にか深い入り江のおくまで来ていたのです」・・・。(共感的に) そうなんだね・・・じゃあ、そう気づくまでのカヤックの上の星野さんになってみよう。カヤックを漕いで行く順に、星野さんになって、見て、感じて、そして、深い入り江の奥までたどり着いてみよう。そして、たどり着いたとき、星野さんはどうなったか・・・グループになって、文章を読みながら描き直してみよう』



このようにすれば、星野さんが描いた順に、あたかもカヤックの上で見聴きしているかのようにもう一度文章を読むことになるでしょう。それは、「深い入り江のおく」に気づき「そこは原生林」だと気づくまでの星野さんに寄り添って再体験するということです。原生林の世界を目指してカヤックを漕ぎだした星野さんの思いを感じるということです。そのように描いた星野さんの文章の素晴らしさを味わうということです。

わたしは、過去形と現在形を交互に使う書きぶりについて前述しました。しかし、小学校の授業でそういう分析的なことを学ばせようとは思いません。でも、その書きぶりに触れることは大切です。触れることによって、いつの間にか、文章の良さを味わい、「森へ」の世界で、まるでそういう体験をしているかのような気持ちになるからです。

もちろん、星野さんの思いにこう読まなければいけないという厳密な正解はありません。文章の素晴らしさについても子どもによって味わい方が異なっていていいのです。けれども、「いつの間にか」を契機にして、星野さんのカヤックに同乗するように読むことは間違いなく大切です。それが星野さんの文章であり、その星野さんの文章を味わうということだからです。

そうなるために最も大切なのが「音読」です。一つひとつのことばや文の機微や美しさはからだを通した自らの声で表すことによって味わうことができるからです。そういう意味では、この後、グループで交わされた子どもの考えをもとに、全体学習においてさらに語り合うことになると思いますが、それだけで終わるのではなく、音読をして、「ここは原生林の世界です」という思いに至るまでの星野さんに寄り添うようにしたいものです。それがわたしの考える「文章の味わいが深まる時」なのです。

## 5 「読みのジャンプ」とは

Iさんの授業における「文章の味わいが深まる時」、それは、授業づくりでいえば「読みがジャンプするとき」だと言っていいでしょう。

「ジャンプする学び」については、このたよりでも度々述べているように、「学び合う学び」の深まりを生み出すうえでもっとも重要なことになってきています。このことがわたしのかわる学校においてかなり浸透してきて積極的に取り組まれるようになりました。そして、特に算数・数学の授業においてかつてなかったようなクオリティの高い学びが実現してきました。しかし、その一方で、国語の授業、なかでも文章を読む授業においては、どのようにしたら「ジャンプの学び」になるのか明確でなく混沌としているという現状があります。

文章を読む授業において学びが「ジャンプする」ときは「読みの深まり」が実現するときのことです。何か「わかった」とか課題が「解けた」ときということではなく、あくまでも「深まった」ときのことです。そこが、算数・数学などの学びとは一線を画すところです。なかでも文学は言語による芸術ですから、文学を読むという行為は、これはこうだとはっきりわかる、解けるというものではありません。芸術の鑑賞には正解がないばかりかその深まりにも終わりが無いわけですから、文学の読みにも正解はなく、どう読むのかということに終わりは無いということになります。ですから、文学の授業は、味わいの深まりを目指すものであり、読む子どもの可能性にかけるものだと言うこと

ができます。ちなみに「森へ」という文章は文学ではありません。写真家の星野さんが自らの体験を文章にしたノンフィクションです。けれども、ここまで述べてきたようにとても味わい深い優れた文章なのです。説明的な文章では決して感じられない情景描写の素晴らしさ、そしてどきどきするような心の動きが感じられます。限りなく文学に近い文章です。そういうことから、この文章の読みにおいては、文学を読むときのように向き合っただけよいのではないかと考えます。

わたしは、Iさんの「森へ」の授業に対して、どのように「深まり」を生み出すかということを書きました。その事例を詳細に検討すれば、文章を読む授業における「ジャンプ」はどのように実現できるのかの大きな手がかりになるのではないかと思います。

わたしが考えた「ジャンプ」をかけるチャンスは、子どもの読みとテキストである文章との接点で生まれています。Iさんの授業における子どもの考えをもう一度見ていただくとわかりますが、子どもたちは実によく「思い描いて」います。それは冒頭で述べた「想像する」という読み方がよくできているということです。その子どもの読みがなければわたしが述べたことは「ジャンプ」として機能しないでしょう。そこが、事前に準備しておいた課題を教師のほうから示す他教科の授業と異なるところです。つまり、あそこまで子どもが読んできているということが大前提なのです。そのうえで、互いの読みの聴き合いとテキストへの読み込みによってさらに深めたいという意欲が生まれていなければなりません。それが「読みのジャンプ」実現の第一の鍵なのです。

しかし、それだけでは「ジャンプ」は生まれません。その子どもの読みのどこでどのようにテキストの文章と切り結ぶか、それが教師に見えなければならぬからです。Iさんは、二人の子どもが「いつの間にか」を取り上げてきたことに敏感に反応しています。そしてそこでグループになって考え合うようにしています。そこに重要なものがあるという直感が働いたからに違いありません。素晴らしいです。そのとき、もし、子どもの考えを聴きながらその重要なことの実相にはっと気づくことができたら、そこで視点のはっきりした課題を提示できたものと思われまふ。そして、そのことによって子どもの読みは確実に「ジャンプ」したのだと思います。ただ、それを子どもの考えに対応する授業の場で瞬間的に気づくということは大変難しいことです。これは、わたしも含めて、文章の読みの深まりを目指すすべての教師の永遠に課題だと言っているでしょう。それだけに、このIさんの事例はすごくありがたいです。具体的なありようがつかめないでいる教師たちも、こういう事例にいくつも出合うことで手がかりをつかむことができるにちがひありません。

本稿は「読みのジャンプ」について書きだしたものではありません。「文章に触れる」つまり、「文章への味わいを深める読み」を実現するにはどうすることが大切なのかについて書こうとしたものです。一般に、文学の授業が「登場人物の気持ちを読むこと」や「主題を読むこと」に偏っている傾向があるなか、もっと「文章のよさ・味わいに触れる読み」が大切なのではないかと考えたからです。しかし、書いているうちに、それこそが「読みのジャンプ」なのだと思うようになりました。そういう意味で、「ジャンプする学び」は「真正の学び」を実現するうえで欠くことのできないことだと言われていることが深く納得できます。文学などの作品の「真正さ」とは、まさに「文章のよさ・味わい」であり、そこに「文章のクオリティ」があるからです。だから、「読みのジャンプ」は、「文章の味わいが深まる」ことを目指したとき姿を現すのです。