

子どもの読みを深めるには

1. 文学の授業における「ジャンプ」は読みの深まり

セミナー二日目の分科会を終えたときでした。一人の若い教師がわたしに話しかけてきました。その人は、「お手がみ」の授業報告に対して、子どもがこんなにも素敵に読んでいると発言された人でした。わたしは直感しました。この人が話そうとされていることはとても重要なことにちがいないと。思った通りでした。

「石井先生は、文学の授業における読みの『ジャンプ』をどのようにお考えですか？」

彼女は、わたしにそう質問しました。このことについてわたしがどう考えているのか、それを知りたくてたまらなかつたのでしょうか。わたしは思いました、300人もの分科会参加者のいるなか、直接わたしに尋ねに来たということは、すでにこの人には自分の考えがあり、それを確かめに来ていると。分科会における彼女の発言内容からしてもそう思われたのです。このときわたしが語ったことは次のようなことでした。

「文学の『ジャンプの課題』は、数学など他の教科でよくやられているような授業する前から準備できるものではありません。文学を読むのは子どもです。しかも、読みに正解はなく、文学の読みにには多様性が存在します。つまり、子どもによって『読み』は微妙に異なるのです。だからこそ文学の授業は『学び合う学び』でなければなりません。学び合うことによって微妙に異なる読みを聴き合うことができます。そしてそれを何度も作品の文章とつぎ合わせ『自分の読み』を見つけ、深めることができます。そういう文学の読みの特性からすると、読みは、授業が始まってから交わされる仲間やテキストとの対話によって深めることができると考えられます。そういう意味では、文学の授業は子どもの読みの可能性を探る筋書きのないドラマのようなものだと言ってよいのではないのでしょうか。子どもの気づきと気づきをつなぎ合わせ、それをもとに何度も読み直し、作品の言葉に触れ、作品の状況に身を置くように仕向けていく、そうするとそこから、それまで見えていなかったもの、感じていなかったようなものが見え感じられてくるのではないのでしょうか。そう考えると、文学の授業における『ジャンプの課題』は、子どもの読みの中から生まれ出るものであり、それは授業をしてみなければどういうものになるのかわからないと言えます。そして、この『深まり』を目指す行為は、高いレベルを目指すということではないように思われます。そうではなく、一人ひとりの文学への味わいが深くなる行為だと言えるのではないのでしょうか。そういう意味でわたしは、高さを目指す意味合いの強い『ジャンプ』ということばよりも（他教科との関連で「ジャンプ」と言うことがあります）『深まり』ということばで言い表すほうが適切ではないかと考えています」

もちろんこのときは短い時間だったのでもっと簡潔に語りましたが、わたしが言いたかったことは

このようなことでした。

わたしのこのことばに、話しかけてきたその人は「やはりそうなんだ」というような表情をされました。彼女が自分の考えを確かめるためにわたしのところに来たという直感は間違っていなかったのです。次から次へとプログラムをこなさなければならないセミナーでのことであり、この人とそれ以上対話を重ねることはできず、「今後も何かあったらご連絡ください」と言って別れたのですが、それはとても印象深い出来事でした。

2. 「お手がみ」の授業において

わたしに話しかけてきた教師は、分科会において「お手がみ」の授業における子どもの読みの良さを語ったと前述しました。その子どもの読みとはどういうものだったのでしょうか。改めてここでその読みを具体的に見つめ直してみることにしましょう。そして、そういう子どもの読みを深めるとはどうすることなのかと考えることにしましょう。

授業は、かえるくんががまくんに、自分が手紙を出したことを言ってしまい、その後、二人とも、とてもしあわせな気持ちで、そこにすわっている、という場面を読んでいました。わたしが分科会のコメントで魅力的な発言として取り上げた子どもの読みは次のようなものでした。

- ① 「気になっているページがあるんですけど、ここにかえるくんとがまくんの絵が描いてあるじゃん。かえるくんは口を開けてるじゃん。だからさ、なんか言ってるんじゃない」
- ② 「その前に、『だって、ぼくが手がみだしたんだもの』って、かえるくんが言ってます。……教えなきゃよかったのに」
- ③ 「いつも家に来るもんね」「毎日さ、一緒に遊んでいる」「がまくんとかえるくんは、家にいつも来るから親友じゃないかな」「いつもなかよしだから」「だってさ、クリスマスのときもそうだし」「クリスマスイブもね」「がまくん、すごいあわてんぼうだもん」「そりすべりのときもそうだし」「いつも、がまくんとかえるくんはいっしょにいる」「ずっと友だちだから」
- ④ 「予想なんですけど、がまくんはまだ『しんゆう』じゃないと思ってたんじゃないの。そして、『しんゆう』って書いてあったから『いい手がみだ』って言ったんじゃない」
- ⑤ 「お手がみをくれると、だれもくれるとは思ってなかったけど、かえるくんが言っちゃったから、『きみが』って思った」

まず①の子どもは、「とてもしあわせな気持ちですわっている」かえるくんのことを話しています。それは、お手紙をもらったがまくんよりも、お手紙を出したかえるくんのほうに関心が行っていることを示しています。教師ならすぐ「かえるくんの気持ちは？」と発問しそうなところですが、この子どもは「気持ち」ではなく「口を開けているのは何か言っている」と想像しているのです。なんて素晴らしいのでしょうか。実際にはかえるくんは何も言っていないかもしれませんが。わたしならそう想像します。ですから、この子どもの発言を受けて「かえるくんは何を言っているの？」と考えさせることはどうかと思います。わたしが素晴らしいと思うのは、かえるくんの表情の異なりをとらえていることなのです。気持ちを言語化するよりも、こういう表情のような具体的なものを感じ取れる子どもってすごいと思います。授業の最後に、口を半開きにしてがまくんと並んでお手紙の到着を待つか

えるくんのしあわせ感に教室の子どもたちみんなで浸れたらどんなによいかと思うのです。

②の発言は、乞われもしないのに自分が手紙を出したことを言うてしまうかえるくんのことを語ったものです。重要なことは、よく教師の発問にある「どうしてかえるくんはお手がみを出したことを言っちゃったの?」と尋ねていないところです。文学の読みは「どうして」と考え始めたところから「味わい」ではなくなります。この子どもは、「どうして」ではなく「教えなきゃよかったのに」と言いました。この子は、がまくんとかえるくんのやりとりを自分のことのようにながめていたのです。だから、教えてしまったかえるくんに対して「ああっ、教えちゃった!」と感じたのでしょう。

そういうこの子どもの感じ方を受け取れたら、「ほんとだね」と言いたくなります。そして、「かえるくんが教えちゃうまでどんなふうだったか、もう一度読んでみよう」と、テキストの文章に戻し、描かれている状況に浸らせたくくなります。

さて、この後、出されてきた三つの子どもの発言、わたしは、ここにこの時間の「読みの深まり」の可能性を感じました。それは、どういうことでしょうか。

その一つめの③の発言、これは、一人の子どもの発言ではなく、子どもたちが連鎖的に次々と語っているところです。読んでいただいてわかるように、かえるくんのお手紙の中に書かれていた「しんゆう」ということばを受けてのものです。授業のこの場面を見てわたしは感嘆しました。かえるくんの書いた手紙は急いで書いたものですからどうしても思いを直接的に表現することになっています。もちろん米国のお話ですからこういう時の伝え方が直接的な表現になるということもあるでしょう。

ちなみに、「しんゆう」は原文では「my best friend」であり、日本人からすると直接的すぎる言い方とも言えます。そんな抽象的・直接的な表現を、さらに抽象的な別のことばに言いかえるような読ませ方をしたのでは読者である子どもの心に響くものになりません。ところが、この学級の子どもたちは決して抽象的にしませんでした。そうではなく、普段からどのように二人はつながっていたかを具体的に語ったのです。授業者の教師が、このお話が収録されている『ふたりはともだち』（文化出版局）の読み聞かせをしていたことも功を奏していると思われまます。がまくんとかえるくんは、普段からこんなかかわりをしていたのです。まさに「my best friend」だったのではないのでしょうか。

そして④の子どもです。この子どもも、二人の関係を同じように具体的に想像できる子どもだったと思われまます。この子どもは、「がまくんはまだ（かえるくんのことを）『しんゆう』じゃないと思っていた」と語っていますが、それは、がまくんにとって、かえるくんがこれほどのかかわりをして、もっとも身近にいるともだちなだけけれど、そんなかえるくんのことを『しんゆう』とは思っていなかったからこんなにも「お手がみがこない」といじけてしまったのだと述べていると考えられるからです。さらに彼は、がまくんは『しんゆう』って書かれている手紙を『いいお手がみだ』って言っている、そのがまくんの感慨は、かえるくんのことを『しんゆう』だとは思っていなかったからこそ生まれたものだとも言っているのです。

この素晴らしい気づきはこの後の⑤の子どもの発言につながっていきます。かえるくんが手紙を出したと言ったとき、がまくんはかえるくんに「きみが」と問い返しています。それは、かえるくんのことががまくんににとってお手がみをくれる対象として思ってもみない存在だった、つまりかえるくんが手紙をくれたということはがまくんにとって意外なことだったということを表している、この子どもは言っているのです。

わたしが、「読みの深まり」の可能性がここにあると述べたのは、子どもからこういう読みや気づきが出てきているからです。表面的に読む授業をすると、子どもの読みは、手紙をもらったがまくんは喜び、喜ぶがまくんを見てかえるくんも喜んだという表面的なものになってしまいます。この学級の子どもは、それをつき破る可能性を出してきているのです。しかも一年生なのですから驚きです。

さあ、こういう子どもの読みを受けて、教師はどういう対応をすればよいでしょうか。策を弄して、ある特定の読みを正解とするような導き方はすべきではないでしょう。けれども、前述したような仲間の読みがいくつもの読みの一つとして羅列されていくだけの授業にたくありません。少なくとも、こうした読みにどの子どもも立ち止まり自分の読みとの擦り合わせをしようとする、そういう状態はつくらなければなりません。そうでなければ、読みの学びは生まれませんからです。

それには、「がまくんはかえるくんと『しんゆう』じゃないと思っていた」と言う④の子どもの気づきに他の子どもの関心が向くことが望ましいのではないのでしょうか。何人もがそう語ったのではありません。これは一人の子どもが語ったのです。けれども、この気づきは、具体的ながまくんとかえるくんの普段の関係を次々と語り出した③の発言と無関係ではないのです。もっと言えば、その前の①や②の考えともつながっているのです。この学級の子どもは、どんなに普段からがまくんとかえるくんのつながりが深かったかを感じ取っています。④の子どもの気づきはそういう子どもたちの読みを背景として出てきているのです。だからどの子どもも受けとめることができると思われま

す。いちばんよいのは、他の子どもが④の子どもの考えにつなぐことです。「ほんとだ」「うん、きっとそうだよ」などと。そうしたら、「そのことを頭に置いて、みんなでもう一度読んでみよう」とテキストの文章へ戻せます。けれども、だれも④の子どもの考えにつないでこないかもしれません。それなら、ここは教師から方向を示せばよいのです。もちろん一つの読みに絞るためではありません。③と④の考えを意識して一人ひとりがテキストと出会い直すように仕向けるのです。そうすれば、日頃から存在していたがまくんとかえるくんの仲のよさを背景として、「お手がみがこない」と嘆くがまくんのすがたを一人ひとりがもう一度思い起こすことになるでしょう。そうしておいて、お手がみを書いたというかえるくんのことを改めてみつめたがまくんについて、それぞれの子どもがどんなことを語るか、それぞれの子どもに寄り添うように聴けばよいのです。

この焦点化によって、「しんゆう」というものの持つイメージが抽象的なものではなくなります。がまくんとかえるくんの間に流れる具体的で身近なものになります。そして、それは、⑤の子どもが出していた「きみが」と問い返すがまくんの状況をも読むことになります。当然のことながら、①の子どもが出している「ふたりとも しあわせなきもちで すわっていました」における二人の「しあわせ感」にも及んでいくでしょう。がまくんとかえるくん、二人の間にずっと存在していた関係性、それを当の本人たちがはっきりと意識することになった、その偶然の出来事の素晴らしさ、そしてその出来事によって生まれたがまくんとかえるくんそれぞれの「しあわせ感」を、読者である子どもたちもそれぞれに味わうことになるでしょう。

このように、文学の授業における「読みの深まり」は、子どもの読みの中から生まれるものなのです。もちろん、読みを一つの「よい読み方」にするために行うというわけではありません。あくまでも読むのは子ども一人ひとりです。けれども、そこに他者の読みから学ぶという行為がなければなりません。他者の読みに触れて一人ひとりが作品のことばに触れ直すということがなければなりません。

十人十色，どう読んでもよいということではないのです。それには，ここで述べたような，教師による子どもの考えの受け取り，子どもの読みの擦り合わせ，そして，そこからの焦点化がどうしても必要なのです。それができたとき，「読みの深まり」が，一人ひとりの子どもの中にすがたを現すのです。それがいわゆる「文学の授業におけるジャンプ」だと言えるのではないのでしょうか。

3. 「ごんぎつね」の授業において

「読みの深まり」の事例としてなんとしてももう一つ取り上げておかなければならない授業があります。この「学びのたより」の4月号で紹介した「ごんぎつね」の授業です。この授業でも，「読みの深まり」のチャンスが鮮烈に登場していたからです。

この日の授業で読んでいたのは，おっかあを亡くした兵十のことをながめ「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思うごんが，たまたま通りかかったいわし屋のいわしを兵十の家に投げ込んで帰る途中の坂の上で「うなぎのつぐないに，まず一つ，いいことをした」と思う場面でした。

授業の前半，教師は，ごんが物置の後ろから兵十を見る最初の4行だけに絞って子どもたちの読みを求めました。そのとき出てきた子どもたちの読みは，これ以上ないほどのものでした。

- ・ おっかあを亡くすというさみしい思いを兵十に味わわせてしまった。
- ・ 兵十のさみしいすがた，気持ち，ごんにはよく分かる。
- ・ ひとりぼっちのかなしさ，さみしさがよく分かる。自分のことみたい。
- ・ こんな兵十を見ていると自分もかなしい。
- ・ ごんの心は，兵十のことでいっぱい。
- ・ 兵十に笑ってほしい。元気づけたい。

子どもたちは，「おっかあと二人きり」「まずしいくらし」「おれと同じ」「ひとりぼっち」という文中のことばに強く反応し，ごんの思いに寄り添っているのです。

授業は後半に入ります。読みは，その後のごんの行動に移りました。

そこで，「つぐない」ということばに子どもが立ち止まったのです，次のように。

「……うなぎのいたずらをして，兵十のおっかあはうなぎが食べられなくて，それで，おっかあが死んで，自分が悪いと思いこんでいて，それでいいことをしてあげなくちゃと思っていて，いわし売りの声がしたから，だれも見えていないと思って，…(前の場面で) うなぎをとってきてしまったから…，つぐないをして，いいことをしたなと思ったと思う」

すると，この発言を聞いた子どもがこう言い出したのです。

「うなぎのつぐないって，うなぎの代わり？」

「つぐない」はうなぎの代わりなのか，当然，この疑問には応えなければなりません。授業者は「ちょっと近くの人としゃべってみて」と指示します。しばらくペアによる対話があり，その後，子どもたちは次のように述べてきました。

「(つぐないというのは) 悪いことをしたら，その悪いことをいいことで埋めるって感じ」

「(そうだったんだという感じで) アー」

「悪いことをしたときに，いいことをして引き合わせることです」

「うなぎをとってった代わりに，いわしをうら口から投げこんで，(うなぎを) とってった代わりに，

いわしを兵十にあげたって感じ」

こうして子どもたちは、うなぎに対するいたずらの埋め合わせとして、いわしがそのうなぎの代わりになったのだと考えていったのです。本文に「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」と書かれているのですから、まさにその通りなのです。

しかし、そのとき考え考え手をあげた一人の子どもが、「ちがうかもしれないけど」と前置きをしてこう語ったのです。

「ちがうかもしれないけど、ごんは、兵十がまずしいくらしをしていて、それを少しでも…食べる物をあげようと思ったからだと思います」

この子どもは、「つぐない」をめぐる他の子どもの発言を自分の感じていることと引き比べながら聴いていたのでしょう。そのとき学級全員の考えが「うなぎの埋め合わせ、代わり」という方向に進む状況に対して納得できないものを感じたにちがいません。そして、その自分の思いを言わずにおれなくなったのでしょう。

この子は、「うなぎの代わり」ではなく「食べ物をあげようと思った」と言いました。この考えはどういうところから出てきたのでしょうか。それを考える鍵が、この子どもの何分か前の発言にあります。

それは、授業の前半、物置のかげから兵十を見つめるごんについて考えていたときに出されたものでした。子どもたちは、ごんが兵十のさみしさを自分のことのように感じていると読んでいました。そうした一連の発言の最後に一人の子どもが音読をしてみんなでそれを聴いたのです。その直後、この子どもが、音読を聴くなかで気づいたとして次のように語ったのです。

「なんか、今、思ったんだけど、ごんは、兵十がずっとしおれた顔だったから、自分もかなしいから、早く元気になってほしいと思ったんだと思う」

そう発言した子どもが、「食べ物をあげようと思った」と言ったのです。この子の二つの発言をつなげて考えてみてください。そうすれば彼女が感じていることが見えてきます。それは、ごんは早く兵十に元気になってほしいと思った。だから、食べ物をあげようとしたのだということになります。この考えは、うなぎの一件でよくないことをしたからその埋め合わせとしていわしを投げ込んだという考えとは一線を画すものです。この子にとっては、いわしを投げ込むというごんの行為は、「埋め合わせ」なんかではない「ごんを元気づけたい」という思いの表れなのです。この異なりこそ、「読みの深まり」を生み出すチャンスだったとわたしは思うのです。

授業は、この時、残り時間は数分しか残していませんでした。ここから、新たな仕掛けをするのは難しい状況でした。そういうこともあり、そういった仕掛けをすることもなく終えることになりました。けれども、授業を見たわたしは、この事例をもとに、「文学の読みの深まり」についてまたとない考察をすることができると思いました。そのことについて述べてみようと思います。

「食べるものをあげたい」と言った子どもの「元気づけたい」という思いは、授業前半に出された多くの子どもの発言を聴くなかから生まれています。それは、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」というごんの思いに触れて語った子どもたちのことばを見ればわかることです。つまり、他の子ども

たちも、ごんが自分と同じ孤独を味わうことになった兵十に寄り添う気持ちになっていることは読めていたのです。にもかかわらず、いわしの一件に関しては、「うなぎのつぐない」で済ませようとしたのです。子どもたちは、その二つの感じ方にギャップがあるということに気づいていません。なぜでしょうか。それは、前半は「おれと同じひとりぼっちか」に触れて考え、後半は「うなぎのつぐない」というごんの思いに触れて考えたからです。それぞれを、そのときのごんの思いとして切り離して考えたからです。それに対して、「食べ物をあげたい」と言った子どもは、その二つの場面のごんの思いを一つにつないで考えたのです。ですから、「うなぎのつぐない」と書かれてはいても、それで納得できなかったのです。

そう思ったとき、ここまで感じることでできるこの子どもって、どういうことがあった子どもなのだろうと思いました。外部助言者として授業を見ているわたしにはそれはわかりません。ただ、ひよっとすると、人とのつながりに渴望感のある子どもなのではないだろうかと思いました。自分の中にあるそういう思いが、作品の中のごんの思いと重なり合う、だからここまで強く感じることでできるのではないかと思いました。

それはさておき、このような気づきが授業のなか出てきたとして、ここで、どういう仕掛けをすることができるかです。そこに、文学の授業における「読みの深まり」実現の鍵があると思われま

す。前述したように、ごんは「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思っています。そして、そのごんが「うなぎのつぐないに、まず一ついいことをした」と思っています。この二つは、明確に書かれていることです。この二つをつないで考えておやっと思えるかどうかです。「食べ物をあげたい」と言った子どもはおやっと思えたのに対して他の多くの子どもはつなげて考えてはいなかった、それだったら、この食い違いを子どもたちに示したらどうなるだろうか、子どもたちはどう考え始めるだろうか、その発想から「読みの深まり」がすがたを現すように思われます。

子どもがどう読むかはわかりません。読み方は一つではないからです。

ごんは、いわしのことはうなぎのつぐないだと思っている。けれど、心の底では、単なるつぐないではない兵十への思いが生まれている。そう読む子どももいるでしょう。

兵十への深い思いを抱いているのに、自分では気づかず「つぐない」だと思っていると読む子どももいるでしょうし、気づいているのだけれど、あえてここではこう言っているだけだと読む子どももいるでしょう。

いや、「まず一つ」だから、この一つは「うなぎのつぐない」で、この後からは、「うなぎのつぐない」よりもっと深い兵十への思いをこめて持っていくつもりなのだという子どももいるかもしれません。

つまり、このことによって子どもたちは、「おれと同じひとりぼっち」という思いと「うなぎのつぐない」という思いの狭間にあるごんの兵十に対する思いを、自分のことのように考え味わうことになるのではないのでしょうか。

もちろん、「食べるものをあげたい」と言いだした子どもも、自分の気づきがそういうところから出ているとは考えてもいなかったでしょう。そして、他の子どもたちは、この二つのごんの思いがどうかかわっているかなど考えもしていなかったはずです。「読む」という行為は、どこまでもテキストの文章に出あい、そこに描かれている状況に触れる深さを求める行為です。まだ気づいていないことばとことばのかかわりに気づき、思ってもみなかった状況が浮かび上がったとき、子どもたちの読

みは、さらに作品の世界に深く深く羽ばたいていくことになるのです。

4. 読みの深まりを実現する判断力を磨くために

読みの深まり、つまり「読みのジャンプ」は、テキストのことばから離れたものであってはなりません。どこまでもテキストのことばに基づくものでなければなりません。そして、そのことばへの触れ方において、子どもたちの学び合いの中から生まれた子どもの気づき、子どもの読みがかかわっていなければなりません。ですから、授業というその場において、教師こそが気づかなければならないということになるのです。

しかし、このような読みの学び合いを実現することは容易ではないのです。子どもたちが読みを語るそのときに気づけなかったら不可能だからです。子どもはどのような読みを出してくるか、ある程度の予想はしていてもその通りにはならないのが授業です。結局わたしが述べたような判断は咄嗟に行わなければならないことなのです。それがどんなに困難なことか、子どもの前に立つ教師ならだれもがわかることです。咄嗟の気づきは、テキストをどれだけ読み込んでいるか、子どもの事実がどれだけ見えているか、その子どもの事実とテキストをどれだけつなぐことができるか、そのうえで子どもにとって意味のある手を打つことができるか、そういった諸々の総合的な判断がなければできません。なんと難しいことでしょうか。けれども、それがもし実現したら、どんなに「読む」という行為が魅力あるものになるのでしょうか。そう思うと、それがどれだけ難しいことだとわかっていても、ぶれずに、訴え続けなければいけないと思うのです。

しかし、実践する教師の皆さんにとっては、大変だろうと思います。でも、わたしのこうしたことばに耳を傾けてくださる人がたくさんいらっしゃいます。まさに頭の下がる思いです。この文章の最後に、そういう皆さんに方々に次のようなエールを贈ります。

もともととても難しいことです。急がないでください。ゆっくり、作品と向き合い、子どもの読みに向き合う実践を持続して行ってください。

教師に作品が読めないといけないことです。教材だけでなく、日頃からできるだけたくさん作品を読むようにしてください。ことばが自分の中で動きだすまで……。

咄嗟の判断はそう簡単にできるものではありません。その難しさを知っている人だけが、難しさゆえに挑戦している人だけが、何回かに一回の咄嗟の判断が可能になるのです。

咄嗟の判断は、子どもの読みを虚心坦懐に聴ける教師にしかできるものではありません。それも難しいことです。その難しさを自覚し、どれだけの量の教師としての読み込みをしても、それぞれの子どもの読みがどこから生まれてきたのかと味わう聴き方を心がけてください。

大切なのは振り返りです。咄嗟の対応ができない授業ばかりになっていたとしても、その授業の事実を見つめ、そこから学ぼうとしない限り、よりよいものは生まれてはきません。ビデオ撮影するなどして、実施済みの授業の事実を振り返りましょう。

読みの深まりは、子どもの読みから学ぼうとする教師、子どもとともに自らも読みを深めようとする教師の下でしか実現しない、このことを心に刻みこみたいものです。