

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2016年6月1日

文責：JUN

文学の授業で大切にしたいこと

1 文学の授業の原則

文学の授業は、数学・算数や社会、理科などの教科と比べると、かなり異なる学び方を必要としています。それは、授業における学びが、何かが「わかる」「できる」ことではなく「味わう」とだからです。文学は「言葉によって表現される芸術作品」（岩波国語辞典）なので、何かがわかるようになるというより、さまざまな感覚を総動員して鑑賞することが学びになるのです。それをわたしは「味わう」というように言っています。

文学の授業が子どもによって味わい深いものになるためには、いくつかの原則があります。わたしは、それらは次の六つだと考えています。これら六つの原則とはどういうものなのか、東海国語教育を学ぶ会の五月例会で報告された二つの文学の授業をもとに述べてみることにします。

- ① 読むのは子ども・・・・・・・・・・教師の解釈を教えるのが授業ではない
- ② ことばに触れて読み描く・・・・・・・・ことばに触れない読みでは読んだことにはならない
- ③ 話し合い一辺倒ではなく音読中心に・・・・・・・・話し合い一辺倒だと解釈の罫にとらわれる
絶えず音読してことばに触れ直す
- ④ 解釈ではなく味わい・・・・・・・・読むという行為は解釈することではなく味わうこと
飾った言葉による解釈より朴訥な味わいこそ
- ⑤ 文学こそ学び合う学び・・・・・・・・読みは多様なので一人ひとりが自分の味わいを楽しむ
しかし、それは好き勝手によいということではない
互いの読みから学び合うことで読みが深まる
- ⑥ 文学の授業は読みの可能性を求め続ける営み・・・・・・・・読みの深まりに終わりはない。
常に深まりの可能性に探りながら作品に向かう

2 子どもの気づきから学びが始まる

Iさんが子どもたちと読んだのは、金子みすゞの詩でした（次ページ掲載）。

授業は何度も何度も音読をし、「ひばり」「春がすみ」「げんげ」「あぜみち」など、今の子どもたちに馴染のない生き物、現象、場所等について明らかにしたうえで、5分半、グループで聴き合う時間を取りました。

グループの聴き合いの後、真っ先に子どもが出してきたのは、

『わたし』はわかるけど、『あの子』って、だれなのかわからない」

でした。それにすぐ、別の子どもが応じます。

「知ってる子なら名前で言うけど、知ってるけど名前は知らない。何か、微妙・・・」

「今、思いついたんですけど、Nさんに付け足しで、偶然にあぜ道に遊びに行ったときに、あの子がいて、れんげを摘んでいて、あの子もれんげを持っていて、知らない子だけど、

『あの子がわらう、と、気がつけば、わたしも知らずにわらってた』だから、同じことをしていたから、何か、そういう感じ」

「勝手に仲良くなったんじゃない？」

「知らない人だけど、町の友だち」

『『あの子』と書いてあるから、もし、仲のいい子だったら名前を言うと思うから、仲のいい子ではないと思う」

この詩において「わたし」と「あの子」の関係は中心的なものです。その中心的なことが、子どもから出てきているのです。教師が『『あの子』ってだれなの？』と持ち出したわけではないのです。まさに「読むのは子ども」です。

I先生は、「あの子」とは「わたし」にとってどういう子どものことなのか明らかにしません。それは、後にとっておいたのです。ここではこの子どもの気づきをもとに、

『わたし』と『あの子』はどこら辺にいたのかな？」

と、「わたし」と「あの子」がどういう位置関係にいるのかを描かせようとします。

子どもたちは、田んぼのあぜ道のどこに二人がいるのかを語ってくるのですが、そのうち、次のような気付きを出してきたのです。

「私は、Yさんと似ていて、『かすみ』がかかっているから、ちょっとここだとはっきり見えちゃうから、この道のこの辺ぐらい」

『わらう』のが見えてる（くらいだからそんなに遠くない）」

「あんまり離れていたら、その子の表情が見えないと思います」

本当に子どもはすごいです。ここで、この詩のキーワードである「春がすみ」と「わらい」を持ち出してくるのですから。「はるがすみ」は二人が登場する舞台装置のようなものです。実際に霞がかかっていたのですが、霞がかかっている状況は二人の今の関係を表していると読めます。その二人の関係を変えるのが「わらい」です。

「あの子」「かすみ」「わらい」という三つの言葉の持つ深さに気づいているわけではありません。けれども、この三つの言葉はこの詩を味わうカギになるものです。それらがすべて子どもから出てきているのです。それは、I先生が何度も何度も音読をさせていることと無縁ではありません。音読して、詩の言葉を音声化し、音声化されたものを聴くことによって、そのたびに詩の世界、詩の

金子みすゞ
げんげのあぜみち、春がすみ、
むこうにあの子が立っていた。
あの子はげんげを持っていた、
わたしも、げんげをつんでいた。
あの子がわらう、と、気がつけば、
わたしも知らずにわらってた。
げんげのあぜみち、春がすみ、
ピイチクひばりがいないでいた。

言葉と出会ってきたから可能になったことなのです。

「読む」という行為は「ことばに触れる」ことによって深まります。この子どもたちはまさに自ら重要な言葉に触れてきたのです。前述した六つの原則の最初の三つはこういうことなのです。

ことばに触れるということによって、この授業の最後に、この授業最大のシーンが訪れます。ずっと隠しておいたこの詩の題名は何だろうという問いを出したときのことです。

子どもたちは、「げんげのあぜ道」「春の朝」「あの子」「げんげ」「あの子とげんげ」「はるがすみ」などと次々と思いついたことを出してきました。そんな子どもたちの前に、I 先生が告げます。この詩の題名は「なかなおり」だということを。

その瞬間、子どもの驚きが爆発します。「ええーっ」「なんで!」「そうかあ」

これは、子どもたちが「なかなおり」ということばに触れた瞬間の反応なのです。この触れ方が子どもたちにとってどれだけ魅力的なものだったか、それは、授業後のふり返りに見事に表れています。子どもたちの文章に次のようなものが見られたからです。

- ◇ 私とあの子はけんかしていたんだ。
- ◇ 二人ともなかなおりしたかったのかな。
- ◇ 知らないうちになかなおりしている。
- ◇ あの子が笑ってわたしもわらったからなかなおりできたと思います。
- ◇ げんげをつんでわらっただけでなかなおりができたんだろな。
- ◇ あの子とけんかして、また会った感じなのかな。
- ◇ あの子にまほうをかけられたみたい。
- ◇ 不思議ななかなおりだなあ。

子どもたちは、単に「なかなおり」ということばに触れただけではないのです。「なかなおり」ということばに触れるということがこの詩全体に触れることになっているのです。ここに、I 先生が、最後まで題名を伏せて考えさせた「授業デザイン」の妙があったと言ってよいでしょう。

3 読みの深まりは「学び合う学び」によって実現する

例会で見せてもらったもう一つの授業、それは「ごんぎつね」（新美南吉）の6の場面の授業でした。

6の場面は、兵十が栗を持ってきたごんを「うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが」と鉄砲で撃ってしまうという物語の最後の場面です。そのフィナーレは右のような文章になっています。

兵十はかけよってきました。うちの中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが、目につきました。
「おや。」
と、兵十はびっくりして、ごんに目を落としました。
「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは。」
ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。
兵十は火なわじゅうをばたりと取り落としました。青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。

この授業で、まさに「文学の授業は『学び合う学び』でなければならない」と感じ、その「学び合う学び」で、一人ひとりの子どもが「読みの深まりの可能性」を探ることができると確信させてくれる場面に出会ったのです。それは、次のような二人の子どものやりとりの場面でした。

前掲の文章を音読し、グループで互いの読みを聴き合った直後でした。一人の子どもが次のように語りました。

「ごんの思いだけではなく、青いけむりが火縄銃から出るけど、さらに兵十の思いとごんの思いが通じ合って、さらに青いけむりが出て、倍の長さで青いけむりが出ているから、ごんと兵十の思いが通じ合ったのだと思います。」

この子どもは、「青いけむりが、まだつつ口から～」の「まだ」から「長くけむりが出ていた」と読んだ他の子どもの考えに刺激を受けて、その長さは、ごんと兵十の思いが通じ合ったからそうなったのだと述べたのです。これを聴いた他の子どもから、「最後に通じ合っとるな」「最後に通じ合っているから（けむりが長く）出る」といった共感的なつぶやきがもれています。

そのとき、Fという子どもの手があがったのです。授業者のM先生の指名を受けてその子どもが語ったのは次のようなことでした。

「疑問で、ごんは通じあったと言ったけど、それだと、悲しさにごんの明るさみたいなものが通じ合ったことになるから、これはおかしいというか納得いかん。」

「ごんと兵十の気持ちが通じ合った」と感じた子どもに対し、その感じ方に「納得がいかない」と述べたF、この違いはどういうものなののでしょうか。そして、この感じ方の違いにどういう意味があるのでしょうか。

一人目の子どもが語った「通じ合った」というのは、栗を持ってきたのはごんだったと兵十が気づき、「おまいだったのか」と言う兵十の声にごんがうなずくという兵十とごんのやりとりから感じたにちがいありません。それは、これまでずっと兵十のところに栗や松茸を運び続けたごんの思いが伝わったことを表しているし、その一方、「だれが持ってきてくれるのだろう」と不思議に思い続けてきた兵十がそれはごんだったとわかったのだから、まさにそれは「通じ合った」瞬間なのだと感じたのです。

では、Fという子どもはそのどこが納得いかないのでしょうか。

彼の発言の中で、「悲しさにごんの明るさ」という言葉が出ています。まず、彼が感じた「悲しさ」「明るさ」とはどういうものか明らかにしておきましょう。それは、この後彼が次のように語っていることから知ることができます。

「兵十は栗を持ってきているのがごんだと気づいて、そのごんを撃ってしまったから後悔している。だけど、ごんは、自分が死んでも、栗を持ってきて兵十を助けようとしたから兵十が長生きしてくれればいいと思っている。『通じ合う』ということは、その暗い感じと明るい感じが通じ合うことになるから、それがおかしいという感じがします。」

授業を観ていたわたしは、Fという子どもが言ったことに大切なことが含まれていると感じていました。それは、兵十とごんの間に流れる、どうにもならない「溝」です。Fはその「溝」に気づいていると思えるのです。

「おまいだったのか」と尋ねられて「うなずいた」ごんに「わかってもらえた」という思いがわいたと読むのは自然なことです。つまり、かげにかげに回ってしか生きられないごんが、神様のし

わざだと思われても、「おれと同じひとりぼっちの兵十」に栗や松茸を運び続けたのです。そこに、自分の思いが伝わったらどんなによいだろうという願いがあったと読むことは無理なことではありません。天涯孤独で生きてきたごんの心の中に、人を求める気持ち、だれかとのつながりを求める心があったと読むのは自然でしょう。考えてみれば、村人に対するいたずらも、ごんの側に立って考えれば、村人に近づきたいごんの思いの成せることだと思えます。しかし、そういうごんの思いは、これまでだれにも知ってもらうことはなかったのです。それが、うなずいたあの瞬間、兵十に知ってもらえたのです。それはごんにとって待ち望んだことだったと言ってよいでしょう。だから、ごんと兵十の気持ちが「通じ合った」という言葉が出てきたのです。

では、Fという子どもがそれに納得がいけないというのはどういうことなのでしょう。ここで、わたしたちは、視点をごんではなく兵十に移さなければなりません。ごんから見ている限り、彼の「納得できない」という感じ方に触れることはできないからです。

彼は言いました。兵十は「ごんを撃ってしまったから後悔している」と。その状況をじっくり考えてみましょう。兵十は、ごんのことは「うなぎをぬすみやがったごんぎつねめ」という感じ方しかなかったのです。ごんは兵十がおつかあと二人暮らしだったこともよく知っていたし、そのおつかあが亡くなってからの孤独な状況も見ていたのです。そして、そういう「ひとりぼっちさ」は自分と同じだと共感していたのです。ところが、兵十はまるでごんのことを知らなかったのです。眼中になかったと言ったほうがよいかもしれません。いえ、むしろ、いたずらばかりするいやなやつ、にくいやつと感じていたのです。わたしたち読者は、この二人のすがたをずっと眺めるように読んできたのです。ですから、二人のあいだにどれだけ深い「溝」があるかを感じていたはずです。その「溝」の深さに心を痛め、それでも健気に兵十の下に栗や松茸を運んでいくごんがいじらしくてならなかったはずです。

そんな兵十の前に、このとき、まさに突然、思いもしなかった事実が姿を現したのです。自分のところに栗を持ってきてくれていたのは、いやなやつ、にくいやつだと決めつけていたごんだったという事実、それは、その相手を撃ってしまったということと合わせて衝撃的だったにちがいありません。Fという子どもは「後悔」と言っていますが、この瞬間は、「後悔」というよりむしろなにがなんだかわからない、頭の中が真っ白になるパニック状態だったと考えられます。それは、ぱたりと火縄銃を取り落とす兵十の姿として描かれています。

これで「通じ合っている」と言えるのか、Fという子どもは直感的にそう感じたのです。ごんと兵十の間にあった「溝」はそんなに簡単に解消できるものではなかったのです。それは、Fという子どものように、兵十の側から眺めたとき、はっきりと感ずることが出来ます。

よく考えてみれば、ごんがうなずいたことで兵十にわかったことは、栗を持ってきていたのはごんだったということだけだったのではないのでしょうか。ごんは「ようやくわかってもらえた」と感じたとしても、兵十には、それがわかったことでさらなる謎を背負うことになったのではないのでしょうか。それは、「なぜ、ごんが自分のところに栗を持ってきていたのか」という謎です。しかも、そのごんを撃ってしまうという取り返しのつかないことをしてしまったのです。兵十は、その謎と取り返しのつかない罪を背負い、これかには生きていくことになります。これを「通じ合った」と言えるのだろうか、Fの気づきは、そこまでの読みをわたしたちにもたらし続けています。

ここに、「文学の授業は『学び合う学び』でなければならない」と言える理由があります。文学の読みは多様です。正解はありません。読み手によって微妙に異なります。けれども、授業は、子どもの学びの場です。一人ひとりがそれぞれに感じるだけでよいのなら授業をする必要はありません。けれども、教師の解釈を教わるのも文学の学びではありません。読むのは子どもが大原則です。その大原則にのっとりながら、学びも存在する、そうなるためになくてはならないのが、互いの読みを聴き合い学び合うという子ども同士のかかわりです。

Fという子どもの気づきが出るのがどれほど素晴らしいことか、どれほどの学びをもたらしてくれるか、ここまで読んでいただいた皆さんなら気づいていただけたでしょう。「文学こそ『学び合う学び』」なのです。そして、「学び合う学び」で聴き合い、読み合い、考え合うことで、一人ひとりの子どもが「読みの可能性」を探り、それぞれの読みを深めることができるのです。「文学授業におけるジャンプ」は、教師が示す課題によって可能になるのではなく、この事例のように、子どもの「学び合い」の中から、一人ひとりが「読みの可能性」に挑み始めたとき生まれるのです。

こうして「通じ合う」ということをめぐる子どものかかわりを考えていくと、それが南吉文学という世界に足を踏み入れている自分に気づくことができます。南吉にとって「他者とのつながり」とはどういうものだったのか、南吉が「ごんぎつね」を描かなければならなかった思いとはどういうものだったのか、晩年の作『狐』にこめられた母へのあふれ出るような思いが胸に迫ります。

それにしても、子どもの気づきは大切です。すごいです。

4 「解釈」ではなく「味わい」に

最後に、六つの原則うち、文学の読みとしてわたしがもっとも大切にしている「解釈ではなく味わい」ということについて述べて本稿を終わりたいと思います。

わたしは常々、「ごんぎつね」の6の場面は、他者に公開する授業としては行わず、自分と学級の子どもたちとだけで読んだほうがよいと言ってきました。ごんと兵十の間に存在する「溝」の深さを見つめ、切ないまでもの二人の現実に関心をもち、にもかかわらず健気に生きるごんのいじらしさに心を奪われ、そのごんを何も知らず撃ってしまう兵十の衝撃に思いをはせる、つまり、そういう「ごんぎつね」の世界を味わおうとするなら、ごんが兵十に撃たれ、兵十がごんを撃ってしまうという最後の場面は、ここまでずっと、ともに「ごんぎつね」の世界に浸ってきた学級の子どもたちとだけで授業を終えたいと思うからです。そうでないと「味わい」が生まれにくいと思うからです。

そして、その最後の場面は、登場人物の「気持ち」を直接的に考えさせる授業にだけはしないようにと言ってきました。ある教科書の手引きに、「火なわじゅうを取り落とした兵十は、ごんにどんなことを言いたかったと思うか」について文章に書くという設問が出されていますが、わたしはこういうことを安易にしないようにと言ってきたのです。前述したように、火縄銃を取り落としたときの兵十は、このとき思いもしなかった事実と直面し、その衝撃で茫然としていたと考えるのが自然です。人は、こういうときどういうことになるかと考えたとき、こんなときの「気持ち」を「読み取りの学習」として書かせようとは思わないのではないのでしょうか。

それを教科書は書かせようとしているのです。なんということでしょうか。もちろん、このとき

兵十が何も思っていないということはありません。わたしの言う衝撃には兵十の心の動きが伴っています。しかし、それをわざわざ取り出して書くことまで要求すると、何か書かなければいけないわけですから、この心震えるラストシーンに身を置いてその心の震えを味わうのではなく、気の利いたことを書こうとするでしょう。こうして子どもたちは、概念的な読み方による解釈、この状況にはそぐわない一般的な解釈をするようになり、そうすることが読むことだという誤った文学観を持たされてしまうのです。

文学を読むということは、高尚な言葉巧みな「解釈」をすることではありません。読者である子ども一人ひとりが、それぞれの心根で、作品の世界に出会い、その作品の世界を朴訥に、作品によってはごく静かに、また別の作品では非常に激して「味わう」ことでなければなりません。言葉だけの「解釈」は、子どもを文学の魅力から遠ざけてしまいます。

もちろん、作品の最後に登場する象徴的な「青いけむり」も、分析的に考えさせるようなことはしてはなりません。ごんを撃った火縄銃から細く立ちのぼる「青いけむり」は、この物語のフィナーレとして極めて印象的なものです。映画にたとえて言うなら、ラストシーンとして映し出されるものです。観客はこの「青いけむり」を眺めながら映画を見終わるのです。観客一人ひとりは、この「青いけむり」から何かを感じることでしょう。正解はありません。そこに一人ひとりの「味わい」があるのです。

教科書にこのシーンの挿絵が添えられています。興味深いのはその挿絵の描き方が教科書によって異なっているということです。光村図書ではかすや昌宏が、撃たれて倒れるごんと、そのすぐそばにけむりをたちのぼらせて落ちている火縄銃を描いています。そして、撃った兵十は両足の足首から下しか描いていません。それに対して東京書籍には黒井健の挿絵が添えられているのですが、光村の挿絵とはアングルがちがっています。倒れるごん、そのごんを見つめるように立ち尽くす兵十の後ろ姿、その兵十の足元にけむりをたちのぼらせる火縄銃、それをやや上から映し出す構図なのです。

光村の挿絵を眺めていると、青いけむりはごんのすべてを象徴するように立ちのぼっているように思えてきます。しかし、東書の挿絵からは、ごんのことはもちろんだけれど、呆然と立ち尽くす兵十の背中が強く迫ってきて、わたし流に言えば、「なぜごんが？」という謎と、そのごんを撃ってしまった兵十の衝撃が「青いけむり」と重なるように感じられてくるのです。

どちらの挿絵が正しいとか、どちらの挿絵がよいとかいうことを言いたいわけではありません。そうではなく、二つの教科書がともに印象的にこの場面の挿絵を掲載しているということは、物語を読み味わう子どもたちに、この最後のシーンを、まるでその場にいたかのように描き出し、立ちのぼる「青いけむり」を自らのすべての感覚で受け止めてほしいと願っているということなのではないでしょうか。

そう考えると、子どもたちのだれかから「青いけむり」に関する気づきが出てきたら、「そのけむりにどういう意味がこめられているか」「なぜ青なのか」「けむりの細さにどういう意味があるのか」などとすぐ考えさせるよりも、子どもたち一人ひとりの頭の中に、ごんがいて、兵十がいて、そして立ちのぼるけむりが見えていないといけないのではないのでしょうか。

もちろん、こうなるまでに、ごんと兵十がどういう足跡をたどってきたかをもう一度思い起こさなければなりません。その物語のフィナーレの「青いけむり」だからです。つまり、「ごんぎつね」の世界を味わいぬいた心の目で「青いけむり」を眺めないといけないのです。

そうすると、状況を描き読むことをせず、直接的に無造作に「青いけむり」の「青」や「細さ」や「その意味」について考えさせては、この物語を「味わう」ことにはならないという考えを教師はもっていなければなりません。ことばに触れるのが読みの基本だとは言っても、荒っぽい触れ方では子どもを理屈に走らせてしまうだけです。

これは映画で言えばラストシーンだと言いました。そこで、「ごんぎつね」を映画で観て、いま、そのラストシーンを見終わったとしましょう。そのときいっしょに観ていただれかに、「青いけむりってどういう意味だと思った？」と尋ねられたらどう思うでしょうか。きっと「なんて無粋な、無神経な人だろう」と思うのではないのでしょうか。人は、本当に感動したらしゃべりたなくなるからです。言葉にしたら、今、感じていることがどこかに消えてしまうような気がしたり、そもそも言葉にはできないと思ったりします。「味わう」ということは感覚的な行為です。ですから、いくら言語活動が大切だと言っても、何でもかんでも言語化しようとしてはならないのです。

もちろん、作品研究として、のちに改めてじっくり考えてみるのはよいことです。それは「味わい」に基づき、その「味わい」のみなもとを探るものでありとても意味のあることだと言えます。

たとえば、「青いけむり」を前述したように味わったあと、改めて、「青いけむり」がそこまで心に染み入ってくるのはどういうことなのだろうと考えてみたと思います。すると、きっと、切ないまでのごんの兵十に対する思い、撃ってしまった兵十の苦しみ、そして、人と人がつながることの難しさ、つながり得ないかなしさなどで心がいっぱいになるでしょう。そうなったとき、「青いけむり」は、そういうもろもろのものを表しているように思えてくるかもしれません。南吉の作品をいくつも読んだ子どもだったら、それは南吉の思いの表れだと思えるかもしれません。

とは言っても、まずは、「味わう」読み方をしなければならないのです。それが芸術として作品に向き合うということだからです。味わってもいけないのに、主題はこうだとか、登場人物の行動にはこういう意味があるだとか、「青」はこういうことを表しているだとか、そういう論議をすることはよいことではないのです。まずは作品の世界を味わう、それが文学を読む原則なのではないでしょうか。そうしたうえで感じた「青」は、子どもの心の中に広がる作品世界の一つの象徴的なものとして心震わせて受け止めることができるように思えます。

5月例会の二つの授業は、以上のようなことを文学の授業の原則としてわたしたちに考えさせてくれました。東海国語教育を学ぶ会ではずっと文学を味わう授業について学び合っています。だから、今回の例会のように、いつものように実施した授業を報告してもらっただけなのに、ここまで述べてきたような重要なことをわたしたちにもたらしてくれるのです。

一つの研究会で持続的に学び合うということは、どんなに素晴らしいことなのか、しみじみと感じた例会でした。Iさん、Mさん、ありがとうございました。