

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2022年3月6日

文責：JUN

子どもの気づきはどれも宝物！

1 学びを子どもの気づきから始める

授業とは、「業を授ける」という文字が示すように、教師が子どもを教える時間だと考えられてきました。しかし、その授業に身を置き学習することを、「勉強」ではなく「学び」と言い表すようになった今、それは、子どもが自らの思考と取組によって学びを生み出す場にしていかなければなりません。そのため教師の役割は、もちろん教えなければいけないことは教えるのだけれど、子どもの取組がよりよいものになるための契機をつくり、子どものつまずきや分からなさを支え、学びを方向づける足場架けを行い、対話的・協同的に学べるような「つなぎ」に努めるといったファシリテーター（促進者）の側面が大切にされるようになったのです。

しかし、このように分からせたい、こういう考えをもたせたいという誘惑から逃れることは簡単ではありません。子どもが取り組むのが学びなのだ、それには子どもの考えを大切にしなければ、そのように思っているのです。けれども、授業を進めているうちに、子どもをよりよく指導しなければという教師としての使命感が頭をもたげ、教え急いだり、教師の考えの方に誘導したりすることになってしまうのです。そのとき、教師の指導したいことと子どもが出してきたものとの差が大きければ大きいほど、やり取りはぎくしゃくし、強引になり、子どもの集中力が弱まり、何人もの子どもが学びから外れていくという結果を招いてしまうのです。

そうになってしまうもっとも大きな原因は、子どもが気づくこと、子どもが考えることの素晴らしさが本当には信じられていないということだと私は考えています。子どもは幼き者であり、未発達であり、だからこそ学校で学ばせるのだ、この考え方が間違っているわけではありません。しかし、それを逆に考えてみた時、だからこそ、子どもには、大きな可能性が存在しているのだと言えるのではないのでしょうか。

まだわからないでいること、取り組んだことのないこと、子どもたちは、日々、そういうものと出会い、そのことに精いっぱい頭を働かせているのです。そのとき、子どものなかから生まれる気づきが、実は、教師の予想をはるかに超えている、そういうことがあるのです。もちろん、分からないことにぶつかって懸命に考えている、そのことの値打ちも忘れてはなりません。

授業を子どもが自らの思考と取組によって気づき、生み出す場に転換するために、なんとしても必要なのは、そういう子どもの気づきや分からなさの素晴らしさを、

お知らせ

前号で、「文学の授業づくり塾」の参加者の募集をさせていただきました。その締め切りを4月10日とさせていただきますでしたが、すでに募集人数の5～7名を超えて12名に達しました。そのため、締め切りを1か月早め、3月10日とさせていただきます。ご希望の方はお早くお申込みください。 石井 順治

教師が感じとり信じることなのではないでしょうか。そして、学びは、いつも、子どもから生まれるものから始めるのだと自覚することなのです。そのとき必要なのが、子どもの気づきはみな“宝物”なのだとは本気で考え、子どもの事実に向き合うことなのです。

2 子どもの気づきはこんなにも素晴らしい！

～文学・詩の授業において～

文学の読みに正解はありません。それぞれの子どもがそれぞれに言葉に触れ、一人ひとりが読む醍醐味を味わう、それが文学です。

文学の授業は、そういう読みの営みを行う場です。ということは、文学の授業では、“宝物”のような子どもの気づきが、他教科よりは現れやすいと言えます。そういう意味で、様々な教科の子どもの気づきから形づくる授業への転換は、文学の授業づくりから考察してみればよくわかるのではないのでしょうか。

もちろん、子どもの読みならどんなものでもよいというわけではありません。詩や文学は言葉で形づくられた芸術作品ですから、言葉に何度も触れるようにしなければなりません。言葉への触れ方は一様ではないので、言葉に触れて何を感じたかは子どもによって異なります。実は、その異なりが大切なのです。自分だけの読みに埋没するのではなく、自分にはない読みを聴いて自分の読みと擦り合わせることで、一人ひとりの読みが磨かれていくからです。

つまり、詩や文学の読みは、教師に教えてもらうものではないけれど、好きなように読むだけでよいということではなく、どこまでも言葉に触れるように努め、他者の読みと擦り合わせる学び合いをすることが大切なのです。私たち教師が行う授業は、その原則に則って行わなければなりません。

子どもが言葉に触れて読みを語りそれを聴き合う授業にするには、子どもから出される気づきや読みを大切に受け止めなければなりません。そのことは、「子どもの読みがつくる授業」を目指す私の周りの先生方は十分承知しておられます。それでも、子どもから生まれる気づきや読みの値打ちや可能性は簡単にはみえないと嘆かれるのです。なかでも、授業の前半に出される子どもの気づきにどういう大切さがあり、どういう読みの深まりにつながるのか、咄嗟に判断できないと言われるのです。読みの学びに深まりを出せないのは前半で気づけないからであり、早いうちに気づければ、その時点で読みの方向が生みだせる、だから前半に出る子どもの気づきを受けとめたいということなのです。その嘆きはよく分かります。

果たして子どもは、授業の前半から“宝物”だと言えるような気づきを出しているのでしょうか。読みの深まりにつながるようなものに気づいているのでしょうか。前半の対応のよし悪しが本当に、子どもが生き生きと読み味わう文学の授業の分岐点なのでしょうか。

そのことを、最近見せていただいたいいくつかの授業の事実をもとに検証してみることにします。

(1) 「きつつきの商売」の授業において

3年生の子どもが「きつつきの商売」（林原玉枝）という物語を読んでいました。

ぶなの森に住むきつつきが、いろいろな音を聞かせる「おとや」というお店を開きます。その

きつつきが、森に雨がふりはじめた頃、新しいメニューを思いつきます。そこへ、野ねずみの家族がやってきます。「おとやの新しいメニューができたんですよ。」きつつきがいます。「今朝、できたばかりの、できたてです。」「でもね、もしかしたら、あしたはできないかもしれないから、メニューに書こうか書くまいか、考えてたんですよ。」と続けます。

この場面を読む授業でした。5人の子どもの音読の後、先生がこう問いかけます。

「すごく上手に読めるようになってきました。考えたこと、ありますか？」

何人もの手が挙がります。そのうちの二人が立て続けに次のように話しました。

「この中から……なんか……えっと……『おとやの新しいメニューができたんですよ』のところで、どんな音なんだろう」

「でもね……、『あしたはできないかもしれないかも』のところで、なぜできないのかなあと思いました」

二人の発言を聴いた私は、「素晴らしい！」と思いました。まさに、この場面は、「おとや」の新しいメニューである「音」がメインだったからです。その音はどんな音なんだろうと思いつながら、その音を聞きたいと思って読むことが、この物語を読むことになるからです。しかもその音は、「あしたはできないかもしれないかも」という音なのです。その音を聞きたいと言っているのです

「どんな音なんだろう」とわくわくするような言い方、「でもね」と、その音はこういうふうなんだよと、音の不思議さを語る子ども、この二人の言葉を「ほんとだね」「その音が聞こえるように読もうね」と授業していけば、きっとそれはわくわくするような楽しいものになるでしょう。

音読するだけで、もっとも肝心かなめのところをストレートに言い当てる子どもの感覚って、見事です。

(2)「モチモチの木」の授業において

「モチモチの木」(齋藤隆介・3年教科書掲載)の授業のときでした。

本文の音読をし、感じたことをグループで聴き合った後、「豆太の気持ちとか行動について、自分の思ったことを教えてください」という教師の促しを受けて、子どもたちが語り出しました。温かい教師の言葉がけ、それに素直に応じている子どもたち、見ていて思わず頬が緩む、教室の雰囲気はそういうものでした。

「豆太は自分のことよりも、じさまのことが大切だと思った」

「しもが足にかみついて、足から血が出てたのに、じさまが死んでしまうほうが怖かったから…。

じさまがそれほど大切だった」

「1場面とか2場面とか3場面では、豆太はおくびょうで怖がりっていう場面だったけど、4場面では勇気があったと思った」

3人目の子どもがこう発言したその時でした。

1人の男の子が、突然、こうつぶやいたのです。

「これ、勇気なの？」

その瞬間、私は電気に弾かれたような衝撃を感じ、目を見張りました。

その子どもは決して大きな声で言ったわけではありません。とは言っても小さな声というわけでもありません。なので「つぶやき」という言い方をしたのですが、この子どもは、3人目の子どもが口にした「勇気があった」を耳にした途端、思わず口にせずにはいられなかったのでしょう。

私が見張ったのは、豆太のこの時の行動は「勇気」という言葉で表すことはできないというこの子どもの気づきが見事だと思ったからです。彼は、豆太の行動は、「勇気」という抽象的な言葉で言い表すことのできないものだと感じていたのです。それこそ文学の味わいです。

私は瞬間的に、この気づきを学級全体の読みの聴き合いに位置づけることができたらどんなによいだろうと思いました。しかし、同時に、それがどれだけ難しいことかを感じました。それは、他の子どもたちが、まったくこの子どもの気づきに表情を変えなかったからです。

きっと先生も、どうしてよいか分からなかったのだと思います。子どもに対して温かい心配りをしているこの先生のことです。つぶやきに心動かしていないはずはないのですが。しかし、彼の言葉はあまりにも唐突でした。先生は、このつぶやきをそっとそのままにすることにして、次のように他の子どもに発言を求めたのでした。

「ほか、どうでしょう」と。

すると、

「じさまを大切に思って、誰よりもいちばん僕のことを大切にしてくれた人が死んじゃうのは嫌だから、すごく勇気がある」

という発言が出て、彼の「これ、勇気なの？」という気づきは忘れ去られてしまったのでした。

でも、次の朝、はらいたがなおって元気に
なったじさまは、医者様の帰った後で、こう
言った。
「おまえは、山の神様の祭りを見たんだ。
モチモチの木には、灯がついたんだ。おまえ
は、一人で、夜道を医者様に行けるほど、勇
気のある子どもだったんだからな。自分で自
分を弱虫だなんて思うな。人間、やさしささ
えあれば、やらなきやならねえことは、きっ
とやるもんだ。それを見て、他人がびつくら
するわけよ。は、は、は。」
—それでも、豆太は、じさまが元気にな
ると、そのぼんから、
「じさまあ。」
と、しよんべんにじさまを起こしたとき。

「勇気」という言葉は、この物語の最後に出てきます。そこには上のように書かれています。このような締めくくりを読むと、「豆太はすごく勇気がある」という感じ方は間違っているわけではないけれど、「これ、勇気なの？」という感じ方のほうがずっと深い味わいであると思うのは私だけではないでしょう。

だれも気づいていない価値ある気づきは突然生まれるものなのです。

(3) 「雪わたり」の授業において

子どもの気づきの中には、その出し方がよくなかったことから、軽く扱われてしまうことがあります。しかし、その部分に気づいたことに大きな意味があり、それが分かる教師は、その気づきを絶妙な手立てで学びに生かしていきます。

5年生の教室で行われた「雪わたり」(宮沢賢治)がそうでした。

「雪わたり」という物語は、四郎とかん子というきょうだい雪のすっきり凍ったある日、小ぎつね紺三郎と出会い、紺三郎から幻燈会への誘いを受けるという第一場面から始まります。第二場面は、幻燈会に二人が出かけ、きつね小学校のきつねたちと歌い踊り、最後に、きつねから

出されたきびだんごを食べることになります。その物語全編を通して、「キックキックトントン」というフレーズが何度も出てくるとともに、「しみ雪しんこ、かた雪かんこ」で始まる歌も何度かBGMのように登場してきます。

音読やグループを終え全員による学びになったときでした。子どもから次の2つのことが出されました。

- ① 「(きびだんごを) 食うだろうか」と見ているのは、きつねの生徒たちが四郎たちを小ばかにしているから。
- ② 「キックキックトントン」は(動作をしながら) きびだんごを作っている音だと思う。

この発言を聞いた子どもたちは、どちらの考えもにこやかに受け止め、特に②については、きびだんごを作る動作に対して「そんなふうにはしないよ」と言いながらも温かく見守っていたのでした。つまり、だれのどんな考えも否定はしないのだけれど、「小ばかにしたかなあ？」と思ったり、「きびだんごを作る音とは決められないなあ」というふうに感じたりしていたのです。

しかし授業を見ていた私は、この2つの考えに大切さを感じたのです。もちろんそれはこのままでは読みの深まりにもっていくことはできません。①の「四郎とかん子が(きびだんごを) 食うか食わないか」は、人間ときつねという異種のつながりがつくられていくこの物語の味わいにとって、欠くことのできない大切なシーンです。紺三郎の「私らは全体いままで人をだますなんてあんまりむじつの罪をさせられていたのです」という言葉に表されているように、きつねたちは人間との関係がうまくいっていないと思っていたのです。だから、「食うか食わないか」と四郎とかん子を見つめるきつね小学校の生徒たちのことは重要なのです。

しかし、「小ばかにしている」という感じではなさそうです。たぶんそのように発言した子どもは、うまく言い表わせなくてそう言っているのであり、本当は「少し疑っている」と言いたかったのではないのでしょうか。そう考えると、この部分を持ち出してきたことが素晴らしいのです。子どもには、どこにその物語の肝があるのかを見分ける感覚が備わっているのです。

②で出てきた「キックキックトントン」についてはどうでしょうか。みんなの前で動作化までしてここの部分を出してきたとき、教室は明るい笑いに包まれました。しかし、それがきびだんごを作る音だということに「そうかなあ」という感じだったのです。それに対して、「この音はだんごを作る音だろうか？ みんなはどう思う？」と取り上げることは避けなければなりません。

「キックキックトントン」は、物語のそこそこに、何度も何度も出てきます。そのところを音読すればよくわかるのですが、その調べが物語の世界を実に楽しく豊かなものとして彩っているのです。だから、物語が、人間ときつねという異種のつながりという理屈っぽさに収斂するのではなく、「キックキックトントン」という音楽的な彩りに乗ることにより、そのつながりがつくられていく状況の進展を、なんとも和やかな喜びを感じるものにしていっているのです。

そう考え、「だんごをつくる音かどうか」には触れず、「その音の出るところを、どんな様子なのか、一つひとつ全部音読してみよう」とすればどうでしょうか。このように音読することで、きっと子どもたちの体にリズムカルな「キックキックトントン」が沁みこみます。そのリズムに乗らなければ「雪わたり」という物語は味わえないのです。その部分を子どもが出してきたということなのです。

私が、子どもには、どこにその物語の肝があるのかを見分ける感覚が備わっている、それを信

じて子どもの言葉に耳を傾けなければ、「子どもの読みがつくる文学の授業」はできないと思っています。私たちは、そう信じられる教師にならなければならないのではないのでしょうか。それには、出し方の適切不適切にかかわらず、この述べたような取り上げ方ができればどんなによいのでしょうか。

(4) 中原中也の詩「月夜の浜辺」を読む授業において

授業をしたのは小学校6年生ですが、この詩は中学校の教科書に掲載されています。そのこと一つとっても、授業をしたN先生の熱意が感じられます。ただ、6年生がこの詩を共感的に読むことは難しく、おそらく子どもたちは探り探りの読みになることが想定されました。それだけに、読み始めた比較的早い時期に、子どもたちから何が出るか、そして、その子どもの気づきに他の子どもたち、そして教師がどう対応するかが鍵を握ると考えられました。

月夜の浜辺 中原中也	月夜の晩に、ボタンが一つ 波打ち際に、落ちてゐた。 それを拾って、役立てようと 僕は思ったわけでもないが なぜだかそれを捨てるに忍びず 僕はそれを、袂に入れた。	月夜の晩に、ボタンが一つ 波打ち際に、落ちてゐた。 それを拾って、役立てようと 僕は思ったわけでもないが 月に向ってそれは抛れず 浪に向ってそれは抛れず 僕はそれを、袂に入れた。	月夜の晩に、拾ったボタンは 指先に沁み、心に沁みだ。 月夜の晩に、拾ったボタンは どうしてそれが、捨てられようか？
---------------	---	---	--

一人で、グループで、全体でと何回もの音読をしました。その後、音読をしながら心の中で想像したことを聴き合うグループをしました。そして、全員で読みを探る聴き合いに入りました。

T	どんな感じで想像しました？
秋彦	ボタンが落ちていて、それを拾って、捨てようとするけど捨てられなくて、……捨てようとするけど……捨てられない。
T	似たような感じで想像した人います？ みんな違う？
和哉	波打ち際にボタンが一つ落ちていて、それを拾ったけど、なんか…投げれなくて、……持ち帰った。
T	ボタンを大切にしていた感じ？（「いやっ」というつぶやきが聞こえる）
貴志	大切にというよりも、かわいそうな感じ。かわいそうで捨てられなかった。
T	「いやっ」という意見もあったけど、なんで「いやっ」と思ったの？
翔太	なんか…、「それを拾って役立てようと思ったわけでもないが」って書いてあったから。
T	大切にじゃないんだ。ほかにも「いやっ」と思った人います。大切にじゃないかなって人。
久代	別に、大切にはしていない。
T	どこからそう思ったの？
久代	なんとなく

授業者のN先生は、グループの後、「どんな感じで想像しました？」と問いかけました。その問いを受けて、秋彦と和哉の2人が想像したことを語っています。ここでN先生が「ボタンを大切にそうにしていた感じ？」と和哉に言葉を返しました。

このN先生の返しは何気ないものでした。「捨てられない」「投げられない」という二人の気づきから、それはボタンを大切に感じたからだと思ったからでしょう。ですから、この先生の言葉は秋彦と和哉の気づきへのフォローのつもりだったと思われる。

結果論で言えば、せっかく「想像しよう」と誘いかけて何度も音読をしグループで聴き合ったのですから、あと何人かの想像したことを聴きたかったところです。N先生もそのつもりだったのだと思います。しかし、記録を見ていただいているように、その後、子どもと先生とのやり取りが「大切にしているかどうか」という二者択一的な方向に進んでしまいました。

とは言え、ここで子どもたちの述べていることをよく読んでみると、子どもの気づきは、この詩を味わううえで想像すべきところを出したものだことがわかります。拾ったボタンを捨てられなくて、投げられなくて持ち帰った、それは書かれていることを出しただけだと思われるかもしれませんが、その「捨てられない」「抛ってしまえず」というところに深い中身があります。もちろん、この段階で、深い中身は何なのかと問うことはしないほうがいいでしょう。では、2人の発言を受けたこの時点で深めるべきことは何なのでしょう。授業をする側の私たちはそれを見つけなければなりません。

そういう目で眺めたとき、和哉が言った「波打ち際にボタンが一つ」に目が留まります。詩人の目に、どこにどのようにボタンが落ちている様子が見えたのでしょうか。詩の最終行に書かれているように「どうしてそれが、捨てられようか？」となることを考えれば、詩を読む私たちの目に「波打ち際のボタン」が見えていなければならぬのではないのでしょうか。

その想像において「波打ち際」という場所が決定的に大切でした。それは、先生に「ボタンを大切にしていた感じ？」と問われた貴志が述べた「かわいそうな感じ」が、波打ち際という言葉から出てきたものだったからです。実は、この授業で彼がもう1度発言しています。前掲の授業記録から4分後です。そのとき貴志は、次のように語っているのです。

「……結局、波の近くだからそのまま放っておいても波にさらわれてどっかへ行っちゃうから」
貴志は、とても具象的にボタンを想像していたのです。いつ波にさらわれても不思議ではない危うさに瀕しているボタンとして。だから「かわいそう」と語ったのです。

N先生としては、子どもの考えをフォローするつもりで発した「大切」という言葉によって、子どもたちの想像を十分に聴くことができませんでした。それでも、こうしてみると、子どもは、この詩の中核に迫るところを出してきているのです。

それにしても、子どもたちが先生の出した「大切」にそれほど引っぱり張られず、自分たちの感じたことをそのまま語っていることは素晴らしいです。それは、日頃の先生の子どもへの接し方、子どもの考えへの対応の仕方がよいことを表しています。

ところで、子どもたちは、この「波打ち際のボタン」に何を感じたのでしょうか。それを6年生の子どもに感じさせることは簡単ではありません。大人であってもそうでしょう。もちろん、それを中原中也について調べることでわかろうとしたのでは、作品鑑賞にはなりません。読み味わうとは、調べた「知識」で読むのではなく、詩の言葉に触れて自分自身で感じるものでなけれ

ばならないからです。だから、詩の読みに正解はないのです。詩人がどう思って書いたかが大事なのではなく、読者がどう感じるかが大切なのです。

ただ、波打ち際のボタンに何を見たのかということについて、この授業のなかでふっと浮き上がっているところがあるのです。次のところです。

康郎	(ボタンを) 投げられない、イコール、なんて言うんだろう、愛嬌っていうか、なんて言うんだろう…思いやり……捨てられない。
T	ほかにも線を引いた人いるかな。
秋彦	「指先に沁み、心に沁みた」のところ。
T	ここからどう思ったの？
秋彦	そこから、なんか…その拾った人は、何かを感じたのかな。
T	ちなみにどんなことを感じたと思う？
秋彦	うーん、それは……。

秋彦は、「波打ち際」という落ちていた場所だけでなく「指先に沁み、心に沁みた」という第5連の言葉をもち出しています。彼は、「ここに何かがある」と感じ取ったからでしょう。この子どもの感覚は鋭い！

しかし、6年生の子どもに「何がどう心に沁みたのか」を問うことに私は賛成しません。いつ波にさらわれるか分からない危うさに瀕している波打ち際のボタンに何を見たのか、何を感じたのか、その実態を言葉にすることで単なる解釈になる危険性があるからです。それでは詩の味わいにはなりません。むしろ、ここで秋彦が語った「何かを感じたのかな」というほうがよいのではないのでしょうか。

国語教育を学ぶ会の夏の研究大会に招聘した谷川俊太郎さんが、その大会でおっしゃった言葉が思い出されます。それは、『詩がわかる』『詩を理解する』という言葉自体に誤りがある。そうではなくて、ふだん明瞭だと思っていたことが、もっとあいまいになってくる。もっと一種の深みとか複雑さを増してくるとするのが詩なんじゃないかな」です。

秋彦が言った「何かを感じた」はその「あいまいなもの」であり、曖昧だからこそ、「深みや複雑さ」につながっているのではないのでしょうか。

子どもは、子どもが読むには難解ではないかと思えるような詩においても、その詩の肝になるようなところに気づけるのです。言葉にできなくても、なんとなくでもよいのです。肝が感じられることが大切なのです。子どもの気づきは、どれもみな「宝物」なのです。

3 “みえる、感覚磨きに終わりはない！”

子どもの気づきを「宝物」にするのは教師です。それには、子どもの気づきがどういうものか瞬時に理解しなければなりません。そして、その気づきの値打ちと、そのことに気づけた子どもへの尊厳で心をいっぱいにならなければなりません。さらに、それをどうすれば学びの深まりにつながられるかという「学びのゆくえ」が見えなければなりません。それには、教師としての見識、判断力、そして何よりも「みえる」という感性が必要です。

その感性は簡単には身につけません。持続的経験によって磨いていくしかありません。終わりはありません。どこまで「みえる」ようになるだろうと実践する、それは楽しいことなのです。