

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2022年7月19日

文責：JUN

子どもの読みは教師をこえる

1 「気持ちの移り変わりを読む」という幻想

—— ぼくは悪くない。／だから、絶対に「ごめんなさい。」は言わない。言うもんか、お父さんなんか。

重松清作「カレーライス」(光村図書・五上)は、このような書き出しで始まる。そして、

—— 「ごめんなさい。」は言えなかったけど、お父さんはごきげんだし、…(中略)…いつもよりちょっと楽しく過ごせそうだ。…(中略)…ぼくたちの特製カレーは、ぴりっとからくて、でも、ほんのりあまかった。

で終わっている。

こういう物語を読むとき、多くの教師が、「ぼく」の気持ちの移り変わりを読み取るというようにしているように思う。

文学作品には、必ずといってよいほど主人公が存在する。「お手紙」であれば、がまくんとかえるくん。「ごんぎつね」であれば、ごんと兵十、「大造じいさんとがん」であれば、大造じいさんと言ったように。かにの親子が出てくるがそれは主人公とは言い難いという「やまなし」のような作品もあるが、おおむね、主人公を中心にストーリーが展開するのが文学作品である。

起承転結という言葉がある通り、主人公を巡ってさまざまな出来事が起こる。作品は、そういう出来事のなかで生きる主人公を描く。そこでは当然、主人公はさまざまに心を動かす。だから、文学を読む授業では、どの作品であっても主人公の心情の変化を読めばよいとだれもが考える。私は、そこに落とし穴があるように思えてならない。

落とし穴の一つめは、人物の気持ちを「うれしい」とか「かなしい」とかいうような抽象的なもので済ませてしまうことだ。そして二つめ、それは、抽象的ではなく具体的に考えさせた場合に起こりがちなことだが、特定の気持ちに決めつけてしまうことである。自分のことを考えてもらえば分かると思うが、人は、同時にいくつもの感情・心情を抱く。だから、何かに強烈な怒りを感じていたとしても、そのとき心の内に湧きおこっているのはそれだけではないことが多い。にもかかわらず、このときはこう思っていると決めつけることになりやすい。そして三つめは、「気持ちという窓」だけで読むことによって、かえってその作品の読みが一面的になったり、矮小化したりすることになりやすいということである。私は、そういう読み方を「悪しき心情主義」と言っている。

「カレーライス」の書き出しの「ぼくは悪くない。／だから、絶対に『ごめんなさい。』は言わない。」もそうである。このようなときの「ぼく」の気持ちは、よく考えれば「こういう気持ちだ」と安易に説明できるものではない。そもそも「ぼくは悪くない」という思いは、主人公の100パ

一セントの思いだとは考えられない。

文学は、登場人物のどれかの視点から書かれることが多い。「カレーライス」の場合は、「ぼく」の視点で書かれている。だから、この部分も、「ぼく」が思っているその通りに書かれている。しかし、その「ぼく」の心の内に、そのときにわかに湧き起こってきた感情が、「ぼく」の心の内にある気持ちのすべてだとは言えない。それは、このとき「ぼく」が強く意識した感情を表しているのであって、そのとき心の内に存在しているさまざまな感情はその奥に潜んでいることになる。この物語の書き出しはまさにそういうものである。

それが証拠に、前記の書き出しの5行後に、「確かに、一日三十分のやくそくを破って、夕食が終わった後もゲームをしていたのは、よくなかった。」と書かれている。注意深く読めば、「ぼくは悪くない」と「よくなかった」という二つの「ぼく」の思いはまるで相反するものだということに気がつく。そう考えれば、「絶対に『ごめんなさい。』は言わない」と考えながら、その奥で「ごめんなさい」を言わなければならないとも思っていたにちがいない。人の気持ちは、単純にこうだと断定することはできないのだ。

授業において気持ちを読み取らせる場合、そここのところに注意を払わないと、子どもたちに、表面的な薄っぺらいものをその人物の気持ちとして受け取らせてしまう危険性がある。その危険性の行き着くところにあるのが、「気持ちの移り変わり」という幻想である。「カレーライス」においてなら、それは、さしずめ「悪くないと腹を立てていた気持ちが、楽しい気持ちに変わった」とか、「お父さんにイライラしていた気持ちがなくなった」とかいうことになるのかもしれない。

しかし「カレーライス」というこの作品は、そんな薄っぺらいものなのだろうか。重松清はそんな表面的なものを描いたのだろうか。そうではない。薄っぺらくなった原因は「気持ちの移り変わり」というパターンにはまった教師の読ませ方にあるのだ。

2 「ぼく」の複雑な心情に迫った子どもたちの読み

私たちの会の7月例会で、I小学校のM先生が、この「カレーライス」の授業報告をしてくださいました。I小学校は、本年度になってから「学び合う学び」への取組を始めた学校である。しかし、授業を変えたい、学びにおける子どもとのつながりをつくりたいという熱意があり、私の訪問する学校に参観に来られたのだった。

そうした経緯のなかで、I小の先生方に授業の実際を見てもらいたいという思いが芽生えたのだろう。しかし、今すぐに私が訪問するわけにもいかない。それならということで、私たちの会の例会でビデオ映像による報告をしよう、そういうことになったのかもしれない。

見せていただいた授業は、まさに「学び合う学び」だった。グループの学びが3度入り、そのうち1回目は10分近い時間、全く教師に頼ることなく、互いの読みを聴き合っていた。それだけのことができるのだから当たり前のことだが、全体学習において出される子どもの読みが連鎖しているのである。こうなるのは聴き合っているからであり、「学び合う学び」を目指す教師たちはだれもがこの状況を目指している。この授業を見ただけで、これから「学び合う学び」に取り組むというI小の思いの確かさを感じた。

しかし、私が感心したのはそれだけのことではない。そういう「学び合う学び」状態だけのことでなく、子どもがつくり出した読みに心打たれたのだ。

私は、授業を参観する時、いくつものことに心を働かせている。なかでも大切にしているのは、ハッとさせられる子どもの言葉と、素晴らしいと感じる子どもと子どものつながりに心馳せることである。教師の指導法よりも、こういう子どものことがとらえられなければ、授業の検討はできないからである。学ぶのは子どもなのだから、子どもがどう学んでいるかを検討しなければならないのだから。

M先生の「カレーライス」の授業には、私がハッとさせられる子どもの言葉が2度も登場した。しかも、その言葉が、前述したような「気持ちの移り変わり」という枠に留まらないものだった。というより、この物語の核心に迫るものだった。

① 「ぼく」の「もやもや」を感じとる

10分に及ぶグループの学びを終え、全体学習に入った後の子どもたちの発言を見てもらおう。

【A】ひろし(「ぼく」の名前)のことなんですけど、2場面であったイライラ度は下がっていると思います。19段落の、「ぼくも本当はなかなかおもしろいかなと思ってたところだった」のところから、イライラは下がっていると思いました。

【S】ぼくもAくんと少し似ていて、2段落のひろしはイライラしていたけど、3場面ではイライラよりかは、モヤモヤの方が大きくなるとる。もうなかなかおもしろいかなと思っているから。ひろしは、2場面とか1場面では全然そんなこと思ってなかったけど、3場面になって、最後の25段落の、言いたかったけど言えなかった、正直なこと言いたかったけど言えやんだから、それでモヤモヤがたまったと思います。

【F】私もちょっと似ていて、3場面の19のところは、1場面と2場面を大きな変化が出ていて、2場面とかはイライラだったけど、何と言えればいいか、モヤモヤが大きくなってきている。

【J】「もうなかなかおもしろいかな」で、Sさんが言った「モヤモヤ」っていうの、それは言えなかったということで……えーっと……、言いたかったけど言えなかったということでモヤモヤがたまるというので、あと、さらにそのモヤモヤが……おまけになんていうの、先手を…あの…お父さんが先に言ったから、ここであやまったらお父さんがこわいみたいになるっていうのが書いてあるから、言いにくくなったというので、よりモヤモヤが大きくなっています。

私がハッとさせられたのは、【S】が出した「モヤモヤ」を【F】【J】とつなげたところだった。実は、3人とも、言っているスタンスは「気持ちの変化」だった。1場面や2場面と比べて「モヤモヤ」という気持ちに変化してきたという言い方をしているからである。その原因は、グループの学びに入る前の「この場面でのひろしの気持ちの変化をみんなで想像していきたい」というM先生の問いにある。だから、子どもたちは、どう変化したかを語っているのだ。

私がハッとしたのは、「モヤモヤ」する気持ちが強くなったというところにはない。「モヤモヤ」という気持ちそのものが、この物語の核心をついているのではないかということにハッと

たということなのだ。

どういうことなのか説明しよう。

確かに、子どもも言っているように、表面上の「ぼく」の気持ちには変化がみられるように書かれている。その点で言えば、子どもの言っているとおりである。しかし、作者が描いているこの男の子の内にあるものは、変化しているのだろうか。作者は、この子の気持ちの変化を書こうとしていたのだろうか。もしその程度のことなら、この作品はたいした作品にはならない。

もって回った言い方はやめよう。作者は、小学校高学年から中学生になるくらいの子どもに起こり得る、それこそ「モヤモヤ感」自体を描きたかったのではないだろうか。

このたよりの最初で述べたように、「ぼく」の「ぼくは悪くない。／だから、絶対に『ごめんなさい。』は言わない。言うもんか、お父さんなんかには。」は、額面通り受け取るのではなく、「悪くない」の裏に「よくなかった」という思いがあり、「言うもんか」の裏に「あやまる」という気持ちも存在しているというように感じられる。「ぼく」の言葉をそのまま受け取るのではなく、この子どもの心の内を想像するのであれば、そういうことになる。

だとすると、「ぼく」の心の内にあるものは、最初からずっと変化していないことになる。表に出てきているものは、その都度変わっているように見えても、内に抱えているものは変わっていないと言える。

しかし、当の「ぼく」も、自分の心の内がどのようになっているのか分かっていないのではないだろうか。なんだか、むしゃくしゃする、自分がいけなかったと分かっているけど、父親の言動が気に食わない。気に食わないけど、あやまらなければとも思っている。そんなことが心の中でぐるぐる回っている。その思春期の子ども状態、それが「モヤモヤ」であり、絶えず、さまざまなことに「モヤモヤ」しているのがこの時期の子どもの実像なのだ。小説家は、それを、私が記したように説明するのではなく、一組の親子を登場させ、その状況をありのままに描き出しているのだ。だから、親子間の出来事の成り行きを「気持ちの変化」というふうに読むのではなく、この出来事の奥に流れる「モヤモヤ」を味わうことが大切なのではないだろうか。

そう考えると、この親子がどのように親子のいさかいを収めていくかも読むことになるのだろうけれど、その出来事の奥にある「ぼく」が抱える「モヤモヤ」を、子どもたちみんなが感じられたらもっとよいのではないだろうか、私がハッとしたのは、そのことに気づいたからである。そして、この私の気づきが、この直後、M先生の学級の子どもたちの言葉で裏付けられることになる。

② 「ぼく」自身も分からない「ぼく」の心の揺れを感じとる

授業が終盤に差しかかったとき、一人の子どもが提示した「かたをすぼめる」という「ぼく」の動作にこめられた様子と気持ちが話題になった。M先生は子どもが気づいていないことは決して問おうとしない。徹底して、子どもが触れたところ、子どもが出してきたことから読みを深めようとする。それが最後に功を奏す。

子どもたちは、「かたをすぼめ」た「ぼく」の気持ちを次々と述べた。その何人めかで、【N】という子どもが次のように発言した。

【N】ぼくは、「かたをすぼめて」っていうところは、なんか「悲しい」気持ちだと思います。だ

って、かたをすぼめてっていうことは、急におこられたときに、なんか急におこられたから、気分がちょっとだけ悪くなるから、ちょっと悲しいんだと思います。

そのときだった。その発言を聴いていた一番前の席の【R】という子どもが、思わずつぶやいた。

【R】ねえ…この場面って……悲しいのかなあ？ ちょっと……なんか……？

素晴らしかったのは、この時のM先生の対応である。

【M先生】ちょっと続き、読んでみようか。続きを読んだら分かるかわからんな。まず自分で読んでごらん。」(子どもたち各自音読)

M先生は、この子どものつぶやきを受けとめたのだ。たぶん、「悲しいのかどうか」の決着をつけるためではなかっただろう。そもそも【R】も「悲しいのかどうか」を決めてほしくて言ったのではない。なにか、このときの「ぼく」の心の内として「悲しい」でよいのかどうか、分からなくなっただのだ。

M先生が素晴らしかったのは、ここで音読を入れたことである。音読を入れるということは、本文の言葉に戻るということである。読むという行為は、どこまでの量と質で、言葉・文に触れたかで決まるということを考えて、大切なところでは必ず音読を入れなければならない。

M先生はそれを実行したのだ。しかも、音読の後に、短い時間ではあったけれど、グループで聴き合う時間もとった。ということは、これは大切なところだという判断をしたのだと言える。……しかし、どう大切だと考えたのか、もしかすると、それは、M先生には説明できないことだったかもしれない。

そもそも、「悲しい」が出て来たのは予想外だった可能性が高い。もちろん、【R】があのようにつぶやくなど考えもしないことだっただろう。にもかかわらず、M先生は、咄嗟にこのように対応したのだ。それは、M先生の「勘」のようなものだろう。

このM先生の対応にどれほどの値打ちがあったか、それは、グループの後に出された4人の子どもの言葉にすべて表れている。

【K】昔ならあっさりごめんなさいが言えたのに、なんで今はごめんなさいがあっさり言えないのか、自分でも困っているんだと思います。

【A】ぼくも、Kさんと似ていて、3年生の頃までは、カレーとか特製カレーとかおいしく感じてたのに、今はあまったるくて仕方なくてそうやってモヤモヤしとる。

【U】自分でも困ってる。なんでだろうと思ってる。そのあやまれなことが分からないから、そのことについてもモヤモヤしとる。

【Y】今までならあっさりごめんなさいとかが言えとったし、3年生ごろまでは特製カレーもすっごくおいしかったけど、なんで今になってあやまれやんくなったんか、カレーもおいしくなくなったんか、わからんくなった。

私は、この4人の言葉を聴いて鳥肌が立った。そう、そうなのだ。「ぼく」は、「わからなくなった」のだ。そして「困っている」のだ。どうしてこんなことで腹が立つのか、素直に謝れないのか、いろいろなことが気に食わないのか、わからなくなっているのだ。だから、この物語に書かれている「ぼく」のその時その時の気持ちは、辻褄が合わないことばかりなのだ。それこそがこの時期の子どもの実像なのだ。作者が描いたのは、その実像なのではないのか。

そのことは、物語の最後が、「ぼく」がお父さんに謝る、いわゆるハッピーエンドになっていないことから分かる。そこに示されているのは、この出来事はこれで収束するけれど、「ぼく」の「モヤモヤ」は形を変えてこれからも現れるということなのだ。作者は「気持ちの変化」を描いたというより、「モヤモヤ」を抱える思春期の子ども像を描いているのだ。

M先生の学級の子どもたちも、今まさにその時期に差し掛かってきている。そのことを私に納得させる発言があった。【Y】という子どもの発言だ。「なんで今になってあやまれやんくなったんか、カレーもおいしくなくなったんか、わからなくなった。」である。この「わからなくなった」のは「ぼく」であるとともに、今発言している【Y】自身もわからなくなっているということなのだ。それは、思春期の子どもの実像を、今まさにその時期に入ろうとしている子どもが読んだとき、やはりその子どもも「わからんくなる」ということを表しているということなのだ。

子どもたちはまだ5年生。これから6年生になり中学生になっていく。その時々、この作品が蘇ってきて、何度か読み直すことがあったらどんなによいだろうと思う。

ちなみに、M学級の子どもたちは気づいていなかったけれど、「モヤモヤ」を引き起こす作者なりのいくつかの視点が何気なく添えられているように思う。読み直すことがあれば、そういったことに改めて気づくことになるのではないだろうか。

最後に、一つだけ付け加えておこうと思う。私には、この学級の子どものことは何も分かっていない。だから、ビデオ映像と、文字化された記録からだけで気づいたことだが、最後に発言した4人のうちの最初の子ども【K】は、ここまで一度も発言していなかった子どもである。その子どもの語った「自分でも困っている」が契機となって、子どもたちの読みが一気に開かれたところに、M先生の学級の素晴らしさがあると思った。一度も発言しなかったこの子どもは、授業が終わる最後の最後まで語られている一つひとつに耳を傾け続けていたのだ。この子どもの言ったことは、「聴いたことの集大成」なのだと思う。

子どもが子ども自身で読むこと、その読みを子ども相互において学び合うこと、それは「学び合う学び」における文学の授業の基本的要素である。もちろん、音読を何度も入れて作品の言葉や文に戻すということの大切さは言うまでもないが、この授業を見せてもらって、改めて、「子どもの読みの可能性」を実感したし「学び合う学び」の可能性も確信した。

M先生も「気持ちの変化を読む」というこれまでの読み方にとらわれていた。けれども、子どもは、それに従いながらも、知らず知らずそれを乗り越えていった。もしM先生が教師の発問に答えさせる一斉指導型授業をしていたら、こういう子どもの気づきは決して生まれなかっただろう。子どもは、子ども自身によって作品に出会うことができれば、教師から示される「読み方」の枠を越え、それとは異なる大切なものを発見することができるのだ。

そんなことを実感した授業であった。M先生、ありがとう。