

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会
2023年1月14日
文責：JUN

教師の「こんな読みをしてほしい」と「子どもの読み」

1. 子どもが読む文学の授業

読むのは子どもであり、教師の解釈を教えるのが文学の授業ではない。その一方、それは、十人十色、一人ひとり好きなように読んでいけばよいということでもない。そういうことだったら授業をするまでもないからである。つまり、「読むのは子ども」を貫きながら、授業のなかで、一人ひとりの読みが深くなっていく、それが、私たちが目指すべき文学の授業である。

読みが深まるために必要なことが二つある。一つは、作品の文章・言葉に触れる機会を多くして、子ども自身が作品から読みを探れるようにすることである。音読を頻繁に入れるべきだという所以はここにある。そしてもう一つ、それは、他者の読みに触れ、自分の読みと擦り合わせるにより、常に自らの読みを磨くことである。聴き合い・学び合うことを大切にする所以がここにある。

私の周りの人たちは、この原則に則って、子どもから読みが生まれ深まる授業を目指している。しかし、その実現は容易ではない。一口に「子どもが読む」と言うけれど、それをすべての子どもに保障するのは簡単ではないし、その読みを出し合うことから、表面的に読んだだけでは気づかないような深まりを生み出すのはさらに困難を伴うものとなる。つまり、「子どもが読む」ことに徹すれば徹するほど読みが深まらない堂々巡り状態を引き起こしてしまう危険性があるのである。

そのように読みが停滞したとき、教師の脳裏で「こんな読みをしてほしい」という思いが頭をもたげないだろうか。もちろん、「子どもが読む授業」を目指す先生方は、子どもが読むのだから教師の解釈を持ち出してはならないと一旦は自制するだろうけれど、我慢できなくなってつい誘導的発問に打って出てしまうことはないだろうか。もしそうなってしまうと、その瞬間から問うことの歯止めが利かなくなり、「読むのは子ども」が崩れ去り、「どう読むのが正解なのか」という思考回路に入ってしまう。

教師が教材を深くとらえずして授業などできるはずがない。だから、教材研究の結果、「こんな読みをしてほしい」という思いも生まれてしまう。それを止めることはできない。だとしたら、そういう思いを抱きつつ、子どもの読みを引きだし、それによって教師の「こんな読みをしてほしい」も乗り越えていけたとしたら、そのとき、その授業は、子どもも教師も、読む手ごたえと楽しさを感じる授業になるのではないだろうか。その実現のかぎはどこにあるのだろう。

そのかぎを探すために、何が大切なのか、実際の授業事例をもとに、私の考えを記してみようと思う。

2. 子どもの読みをオープンにして待つ

——「ごんぎつね」の授業において

この日の授業は5の場面だった。文章は以下のようになっている。

ごんは、お念仏がすむまで、井戸のそばにしやがんでいました。兵十と加助は、またいっしょに帰っていきます。ごんは、二人の話を聴こうと思つて、ついていきました。兵十のかげぼうしをふみふみ行きました。

お城の前まで来たとき、加助が言いました。

「さっきの話は、きっと、そりゃあ、神様のしわざだぞ。」

「えっ。」

と、兵十はびっくりして、加助の顔を見ました。

「おれはあれからずっと考えていたが、どうも、そりゃ、人間じゃない、神様だ。神様が、おまえがたった一人になったのをあわれに思わっしやつて、いろんな物をめぐんでくださるんだよ。」

「そうかなあ。」

「そうだと。だから、毎日、神様にお礼を言うがいいよ。」

「うん。」

ごんは、「へえ、こいつはつまらないな。」と思いました。おれがくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃないあ、おれは引き合わないなあ。」

授業は、前の時間に読んだ4の場面を音読することから始まった。この日に読む場面へのストーリーのつながりを一人ひとりが感じるための音読である。そうしておいて、この日読む5の場面を音読する。指名された子どもが読み、それを他の子どもが聴く音読、そしてその後、一人ひとりが自分の読みを探りながら読む「めいめい読み」を2回。

音読が済んだところで、先生から机をコの字にするよう指示が出る。聴き合うときはお互いの顔がみえるようにするためである。そして、先生が一言、「想像を広げたところ、教えて」と子どもたちに誘いかける。こうして、子どもたちによる「読み」の聴き合いが始まる。

定司 24ページの6行目の「おれがくりやまつたけを持って行ってやるのに、そのおれにお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃないあ、おれは引き合わないなあ」のところで、ごんは、がっかりしている。

美千留 定司さんと一緒のところだけど、ちょっと違って、ごんは、本当は兵十に気づいてほしいと思っているんじゃないかな。つぐないをしていることに気づいてほしいんじゃないかと思えます。

守男 二人と同じところで、「おれは引き合わないなあ」っていうところで、ちがう人だと思っているだけならいいけど、神様にお礼を言うって言っているから、ごんにはお礼を言わずに、神様にしかお礼を言っていないから、ごんは、くりとか持っていこうとするのは止めようと思った。

武志 42段落の「おれは引き合わないなあ」っていうところで、ごんはいわしとうなぎのつぐないを少しだけ忘れてる。

○先生 「忘れてる」ってどういうこと？

武志 「おれにはお礼を言わないで」から、ごんは、うなぎのつぐないのためにやっているのに、「神様に……」だから、つぐないのことを少しだけ忘れかけている。

瑞希 武志さんと同じで、「引き合わないな」っていうところで、ごんは、兵十のためにくりや松たけをあげているのに、ほかの人？じゃなくて、神様って言っているから、少し怒っている。

○先生 このとき、ごんはどんなことを考えているか、みんなは、自分はどう思うか想像を広げてみよう。もう1回読んで（音読して）みるよ。

子どもたち（役割を決めて指名しての音読。しんとして聴く子どもたち）

○先生 ごんの頭の中、どんな感じ？ ちょっと隣の子と話してみて。

子どもたち（グループになって聴き合う）

○先生 聴いてもらったこと、どうぞ。

翔太 「そのおれにはお礼を言わないで」っていうところで、自分でばれないようにしているのに、お礼を言われるわけがない。

○先生 ばれないようにしとったよな！

哲也 別の場面、いいですか？ 21 ページ（おっかあが亡くなった後、兵十が麦を研いでいるのをごんが見る場面）、ごんは、いわしを5、6匹とって……兵十が麦をといでいる途中で（兵十の家に投げ込む）、……（そのようにしていた）最初の方は、まだごんがやっているっていうのは、兵十にばれたくないから……？

○先生 もう1回言って。

哲也 ごんは最初、いわしを届けるときには兵十が麦をといでいるところだったし、（その後は）昼飯を食べているときに（くりを）持って行ったから、（そのようにしていた）最初の方はばれたくないんだけど、（神様のしわざだと言われた）5の場面では、やっぱりお礼を言われたい。

○先生 変わってきたってこと？

子どもが語りだしたら、教師は、余分なことは口にせず、ひたすら子どもの言葉に耳を傾けるべきだ。そして、子どもはどう読んでいるのか、そして、それがどのように聴き合わされているのかを感じとろうと努めなければならない。○先生は、定司から瑞希まで、ほとんど口を挟まずそれを実行している。

ところが、武志が「つぐないを忘れかけている」と言ったときだけ、武志に問い返している。なぜだろう。それは、武志の言った「忘れかけている」ということに○先生の心が動いたからである。

○先生の心はなぜ動いたのか。それは論理的なものではないだろう。いわばひらめきのようなものだ。授業になったら、シナリオはないのだから、どんな考えが出てくるか分からない。だから、教師は、自分が読み取らせたいことだけを待つのではなく、オープンにして子どもの考えを聴かなければならない。そうでなければ、子どもがどう読んでいるかがとらえられないからだ。しかし、オープンにするということは、ただ、そのさまざまな考えを聞いているだけでよいということではない。子どもたちは、読みを深めようとして語っているのだから、その子どもの語りを物語とつなげて聴かなければいけない。そのとき、きっと、教師自身はその物語の世界に入り込むことになるにちがいない。そうでなければ、子どもの読みと物語を結びつけることなどはしないからだ。

ごんの「つぐない」は、麦を研ぐ兵十を見たとき、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と感じ、たまたまやってきた「いわし売り」のかごからいわしをつかんで兵十のうちに投げ込んだ、そのときから始まっている。その際、ごんは、「うなぎのつぐないにまず一ついいことをした」と思ったと書かれている。そして、ごんは、くりを拾って、くりばかりでなく松たけもせっせと兵十のもとに持って行った。それは、すべて兵十への「つぐない」である。それを「忘れた」という武志の言葉。それが、〇先生の心に響いた。だから、ここで立ち止まったのだ。それは、〇先生が待ち望んでいたものそのものではなかったかもしれない。そこが大切なところだ。

〇先生の問い返しを受けて、武志が再度考えを述べる。すると、それを瑞希がつなぐ。彼女が言ったのは「怒っている」である。彼女が言いたかったのは、「つぐない」を忘れたということは、「怒り」の感情を抱いたということだということである。

ここまでに、子どもたちから、「がっかりしている」「もうくりを持っていくのを止めよう」などという考えが出ていた。それはまだつぐないを忘れるというところまでは行っていない。そう考えたとき、瑞希のなかに「神様にされて怒っている」ごんの思いが浮かんできたのだろう。

〇先生は、ここで、これをつないでいけば、このときのごんの気持ちにさらに迫れるのではないか、そう直感した。だから、ここで音読を入れ、グループでの聴き合いも入れたのだ。〇先生が望んでいたことそのままではなくても、これを文章と突き合せて考えていけば、きっとさらに深いものに行き着く、それは、このときの瞬間的な判断に他ならない。後述するが、子どもが読む授業における教師の判断としてこれは秀逸のものだと言ってよいだろう。しかも、ここで、くどくど話したり、子どもの言ったことを必要以上に価値づけたりしないで、さっと音読とグループを入れていることが素晴らしい。だから、グループの後、子どもの中から実に大切なことが出されることになる。

グループの後、最初の子どもの言葉を聴いて、私は、どきとした。それは、『『そのおれにはお礼を言わないで』っていうところで、自分でばれないようにしているのに、お礼を言われるわけがない』という翔太の発言である。

この発言については、この後詳しく述べるとして、先に、翔太の後、哲也が語ったことについて述べておきたい。彼は、「ごんは最初、いわしを届けるときには兵十が麦をといでいるところだったし、(その後は) 昼飯を食べているときに(くりを) 持って行ったから、(そのようにしていた) 最初の方はばれたくないんだけど、(神様のしわざだと言われた) 5の場面では、やっぱりお礼を言われたい」と話した。

哲也は、わざわざ、「兵十を見て、おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思った3の場面に戻して話し始めた。それは、翔太の言った「ばれないようにしている」のはこの頃からだったと言いたかったからである。そのうえで、自分のやっていることを神様がしていたことにされてしまった今は、「つぐない」から別の感情に変化したのだと言いたかったのにちがいない。だから、今は、「つぐない」はもとより「ばれないように」していたことも忘れて、くりを持って行っていたのは自分だと分かって、お礼を言ってもらいたいという思いが芽生えたとしてもおかしくないのだ、そう言いたかったのだろう。

これは、この物語を読むうえでとても大切なことだった。それが、教師によって誘導されたの

ではなく、子どもの読みから生まれてきたのだ。ただ、その際、O先生の「立ち止まり」が大きく作用したことを疑う人はいないだろう。それは、決して予定通りのことではなかった。咄嗟の判断だった。このような咄嗟の判断がいつの授業でもできればどんなによいだろう。それには、何が大切なのだろうか。

3. 子どもの発言から読みを深める

前掲の授業のなかで、もう一つ、大切な考えが子どもから出されている。お気づきの方も多数いらっしゃると思うが、それは、『そのおれにはお礼を言わないで』っていうところで、自分でばれないようにしているのに、お礼を言われるわけがない」という翔太の発言である。私は、彼がこう語ったとき、どきっ！とした。

この翔太の発言を真正面から受けて、「お礼を言われたい」という思いがあるかないかを考えさせるようにすることは避けなければならない。私の心にこの発言が飛び込んできたのは、「お礼を言われたいかどうか」ではなく、「ばれないようにしている」というごんの生きざまそのものについてなのだ。

ごんは、はりきり網の仕掛けにいたずらをした頃から、見つからないように陰に陰に回って行動していた。だから、最後の場面で鉄砲でうってしまうまで、兵十は、「うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめ」という受け止めから何の変化もしていない。自分にくりや松たけをくれる者がいる不思議な出来事を加助に相談したのは、ごんのことなど全く頭になかったからである。つまり、兵十からすれば、ごんの存在はその程度のものだったのだ。

つまりそれは、兵十にとってごんとの接点は全くなかったことを表している。ところが、ごんの側に立ってみれば、兵十との接点は日に日に深くなっている。「つぐない」の思い、というより、「おれと同じ」という一体感に近いものまで感じ、その思いを募らせていっている。にもかかわらず、兵十の側からみれば、全く接点がない。この落差からわかることは、それだけごんが陰に陰に回って生きていたということになるのである。

翔太が言ったのはこのことだったのだ。そして、私がどきっとしたのは、このごんと兵十の関係性、それは「溝」ともいえるものであるが、その「溝」が、ごんに思いをかけられていた兵十がそのごんを撃ってしまうという悲劇につながっていることだったからである。

ごんは、「おれは引き合わない」と考える。それは、そのときちらっと考えて消えていったものではなく、きっとこの夜中じゅうずっと考え続けたことにちがいない。そして、その明るく日、やっぱりごんは、くりを手に兵十の家に向かった。このときのことを、かつて、40年も前だけれど、私は、次のように文章化している。

—— ごんは、いままで自分が持っていていっているということを知ってほしいとは思っていなかったであろう。つねに陰に陰にまわって生きねばならない自分の立場をよく承知していたからである。見つければどういことになるかわからない。だからこいつも見つからないようにこっそり持っていたのだ。ところが、兵十ど加助の話聞いたことになって「引き合わない」という思いが急にごんの心のなかに広がったのだ。「おれがうなぎのつぐないに栗を持っていたのだ。いや、つぐないというより、おれには兵十の寂しさがよくわかるんだ。おれと同じひとりぼっちやもんなあ。そんな兵十に何かしてやりたかったんだ。そう思って栗を持っていたのは、だれでもない、このおれや。それや

のに、神様のしわざやと言う。そんなつまらんことがあるか」。ごんは、そう思ったのだろう。

こうしてごんの心に、栗を持っていったのは自分だとわかってほしいという思いが生まれた。そしてそれは、とりもなおさず自分の兵十への好意をわかってほしいということに他ならなかった。けれども、それはどう考えても不可能なことであった。ごんと兵十の間の溝は二人が通じあえるにはあまりにも深く広がった。それは、ごんにはよくわかってきた。それでも一度ごんのなかに生まれた「わかってほしい」という思いは消えることはなかった。それどころか、ますます増大してくるのであった。

明るく日を、ごんは気分のさえないまま迎えたことだろう。「しょせん、自分の思いが兵十に通じることはないだろう。それなら栗を持っていくのはばからしいではないか」。ごんはそう思った。けれども、ごんはこの日、栗を持っていくのをやめることはできなかった。それは、ひょっとするとごん自身にも理解のできない行動だったかもしれない。何か強い力が、ごんを兵十のもとに引っ張ったのだ。それは、いままでだれとも心を通わせることなく、たった一人で生きてきたごんが初めて味わう思いだっただろう。

ごんは、複雑な思いのまま兵十のうちへ出かけた。そして、裏口からこっそりなかへ入った。そのとき、ごんは、こんな入り方ではなく、どうどと兵十のもとに栗を届けることができたらどんなによいだろうと思ったことだろう。それは、ごんの願いであり、ゆめであった。――

これほど大切な翔太の発言を教師はどう受ければよいだろう。それには、こうしなければいけないという定まったやり方はない。ただ、「翔太さんの言ったこと、どう思う？」と尋ねるだけでは何も生まれてこないだろう。私だったら、「翔太さんの言った『ばれないようにしている』ところ、物語全体から探してみよう」とするだろう。断っておくが、それは、教師が解釈したことを教えようとして問うのではない。子どもの気づきをもとに深めるために行うことである。

子どもたちは、もう一度物語を読み、グループで聴き合ったりして、この物語の初めからずっと隠れるように生きているごんの姿に改めて気づくことになるだろう。その実感がわいてきたところで、それが表れているところをだれかに音読してもらって、みんなで感じ取りたい。

そのうえで、「そういうごんが、今、考え込んでいるんだね。そこをだれか、音読してください」と言えば、子どもたちは皆、その音読を「神様だ」と言われた気持ちに寄りそうように聴くだろう。そして、もう一度じっくりこのときのごんの心の中に思いを馳せるように促す。グループで聴き合うのもよいだろうが、そうではなく、ある程度の時間をとって書かせてみるのもよいかもしれない。話すこともよいが、それよりも、文章に綴ることにより、このときのごんに、じっくり自分の心の内のままに向き合うことができると思うからである。

このように翔太の発言をもとに、陰に陰に回って生きているごんのことをみんなして読み味わったとしよう。そのとき子どもたちは、「だから、分かってほしいと思うわけがない」と考えるか、それでも、このときごんの心の中に「分かってほしい」という気持ちが生まれたと考えるか、そのどちらが正しいということではなく、双方の読みを聴き合うことになったはずである。

そうすると、前者の子どもは、「分かってほしいと思うわけがない」のにくりを持っていったごんのことをどう読むかということになる。「怒っている」という考えもこの前者に含まれる。それに対して後者の子どもは、「分かってほしい」のに、「こっそり中へ」というごんの行動をどう読むかということになる。どちらも、こうだからこうだとはっきりすることではないだけに、子どもたちは考え込むだろう。そもそもこのときのごんの心の中は、複雑極まりないものだったにち

がないのだから、そのごんの思いを考えること自体すっきり答えの出るものにはならないのだ。

私は、ここにこそ、この「ごんぎつね」という物語の最も深いものがある、そう思っている。そうだとすると、翔太の発言は、その最も深いところに立ち止まり、まるで自分がこのときのごんになったかのように思い悩む読み方への扉を開くことになるのではないだろうか。翔太の発言は、まさに核心をついていたのだ。

その翔太の考えが出されたのは、武志の「つぐないを忘れかけている」を聴いたからだ。「忘れるとは言っても、陰に陰に回って生きなければいけないことまで忘れてはならない」、翔太はそう思ったのだ。そして、その「つぐないを忘れる」という武志の考えは「気づいてほしい」という美千留の発言から出てきている。「気づいてほしい」という思いは、兵十への「つぐない」という思いから変質している、そう思ったからだ。だから「忘れかけている」と考えたのだ。このようにみていくと、聴き合うことによって、子どもの読みが複雑なごんの思いにどんどん分け入っていることが分かる。

この夜考え込んだごんは、その明るく日もくりを持っていく。それがどんなに悩ましく切なく哀しいことだったか、子どもたちはきっとそのごんの心情に気づくだろう。美千留、武志、翔太の考えを「点」として聴くだけではそれはできない。けれど、翔太の発言で立ち止まり、「気づいてほしい」「忘れかけている」「ばれないようにしている」が、子どもたちの心の中でせめぎ合い、葛藤を起こし、つなげられていったとき、子どもたちの読みはどこまでもごんの心に迫っていく。子どもの考えで立ち止まるということは、それだけの深まりをもたらす可能性を秘めているのだ。こういうときの教師の心の動きは理路整然としていない。瞬間的、衝動的だと言える。

では、なぜ、O先生が瞬間的、衝動的にひらめいたのか。それは、O先生もその物語を味わっていたからである。子どもの読みを聴きながら、ごんのこと、兵十のことで心をいっぱいにしてきたからだ。そのとき「こう読み取らせたい」という思いは、「ない」とは言えなくとも、かなり隅っこのほうに追いやられていたにちがいない。決して、「こう読んで欲しい」ということが頭の真ん中にあっただのではない。

私は、こういう授業を見ると、いつも思う。子どもを信じていれば、こういう子どもの気づきは必ず出ると。信じてさえいれば、子どもは、教師の考えとは角度が変わったとしても、驚くくらい核心的なものを出してくる。そう子どもを信じることである。

ここまで考えて、はっきりしてきたことがある。

それは、教師が出させたいことを待っているのではないということである。それだと、教師の頭の中にあるものが固定化され、極端な場合、正解を待つという意識になってしまう。それでは、子どものさまざまな気づきの魅力が入ってこなくなる。「ごんぎつね」の授業のO先生の待ち方はそうではない。しかし、O先生もかなりの教材研究はしていた。そこで分かってくるのは、「点」のような「読んで欲しいこと」を待つのではなく、いくつもの「点」をつないだ「面」にして、それを物語の世界の味わいとしてもって待っていたのではないかということだった。だから、どこかの点に触れることを子どもが出せば、それはどこの点ともつながることになるのだ。つまり「面」の待ち方をしていけば、どこからどのように出してきたとしても、教師は自分の琴線をゆらせることができるのだ。そして、もう一つ、その「面」も固定化したものではなく、その「面」のな

かに、子どもから出てくる新たな領域を加えることができるように待つということが大切なのだ。その新たな領域が「面」のどこに位置づくかがひらめいた時、それは確実に物語の味わいにつながってくるはずである。

子どもを信じる、点ではなく面で待つ、そして、教師も子どもとともに物語の世界を味わう、もし教師がそのように悠然と子どもの読みに臨むことができれば、その雰囲気は必ず子どもに伝わる。そして、先生は何を待っているのだろうと詮索することなく、自由に、自分の翼を広げて物語の世界を歩き始める。それが、言葉となって、表情となって、表れてくる。もちろん、それを受け取る教師の表情も変わってくるだろう。

今年のセミナーで話題になったことだが、「どうしてそれがその人には『みえる』のか」ということについて私は、「みようとしてみえるというより、気がついたらみえているというような感じだ」と述べた。「みよう」としているうちはみえないのだけれど、相手を信じ、相手から学ぼうとして、そこに身を投じたとき、その気づきは「気がついたらみえていた」つまり、それは「向こうからやってくるのだと思う」と言ったのだった。

しかし、皆さんは、この「向こうからやってくる」という言い方では、分かったようで分からないとおっしゃるかもしれない。けれども、そうとしか言えないのだ。私も、これまで師と仰ぐ人からいくつもの学びをしてきたけれど、いつも、分かったようで分からない、そういう曖昧模糊とした状態に陥り、それでも、それを何年も考え続ける営みをしてきたのだった。この歳になって思うのは、その「何年も考え続ける」こと自体がどれほど楽しく大切なことだったかということである。

どうか、皆さんも、「向こうからやってくる」と感じられるときがきっと訪れると期待して、文学を読む経験をたくさんされるとともに、子どもの読みに精一杯耳を傾けていていただきたい。子どもたちは、そういう先生に心を開いて、心からの読みを繰り出してくれるだろう。

4. その前提として、読める子どもを育てる

私は、「子どもを信じて待つ」と前述した。しかし、それが成り立つには、いくつもの条件がある。授業についてだけでなく、世の中のことは、どんなことでも、一つの方向から眺めるだけではそのことの本質の姿は見えてこない。一つのことは、いくつもの面で構成されているのだから、そのいくつもの面に目を向けなければ、そのことの本質は姿を現さない。それをしないで、だれかがしていることを見ただけでその通りやってみたとしても、形は似ていても、まるで違うものになってしまう。授業も同じである。

「子どもを信じて待つ」ということについてだが、一つの面からみると、口数多く子どもに問いかけてなんとかして期待することを言わせる、そういうことではいけないと、じつと子どもの考えを待っている教師の様子が想像できる。しかし、そんな教師の目の前の子どもに目を移すと、心ここにあらずという状態の子どもがいたり、何をどう考えてよいのか分からず困惑している子どもが目についたり、自分たちの読みを出すことにそれほど意欲を持っていない様子であったりしていたとしよう。そういう状態であったら、どんなに教師が待っていても、心満たされる文学の読みを味わうことができないだろう。

また、子どもが自分の読みを出すことに抵抗はなく、積極的に発言しようとしている状態になっていたとしても、そこで出された読みが作品の文章に即したものでなく、思いつきのことばかりであったら、読みは深められない。

つまり、鳥の雛が卵から出ようと鳴く声と母鳥が外から殻をつつくのが同時であるという「啐啄同時」という言葉があるが、教師と子どももそういうふうにならなければ学びが深まる喜びは生まれないのだと考えられる。そう考えると、なんとしても必要なことに気づく。それは「教師が子どもの読みを待つ」その一方で「子どもを育てなければならない」ということである。

まず、学びに対して誠実に向き合うことのできる状態を育てる、文学の読みに関しては、言葉に触れて読むこと、仲間と聴き合って読みを深めること、その二つを一つにして自分の読みを見つけ出すように読むこと、そういう読み方を育てることである。

私は、自分に教室があったころ、4月に子どもたちと出会ってすぐ、今年の子どもは、その二つのことがどんな状態かまず見極める。そして、その状態に応じて、10月までにどういう状態にできるか考える。そのうえで、これから10月まで何をどのように育てていくかというプランを立てる。10月までの教科書の教材をすべて読み、そのプランと突き合わせる。そして、どの教材で何をどう育てるか考える。教科書教材だけではだめだと判断すれば、そこにどういう教材を持ち込んだらよいか考える。こうして、子どもたちは、先生から問われなければ考えられない子どもから自分たちで読もうとする子ども、文章に触れて読みが生み出せる子ども、仲間と聴き合って読みを深めたり変えたりできる子ども、自分の読みを語れる子どもになっていく。それは、先生に教えられる子どもから、自分たちで学び合える子どもへの道筋を辿ることになる。

この「育てる」という営みを、子どもの実情に応じて積み上げていくことをしないで、どれだけ教師が子どもの考えを待てるように心がけても、教師の意気込みは空回りするだけになる。

ただ、「子どもを信じて待つ」ということは、子どもが育ってから心がければよいということではない。子どもを育てながら、最初から「子どもを信じて待つ」ということを、それが可能な場面を見つけて実践していくべきである。

それには二つの意味がある。一つは、子どもがどんな状態であろうと、子どもからよい考え、よい気づきはそれなりに出てくるものだし、良い考えだけでなく、分からなさや間違いにも目を向けなければならないからである。「子どもを信じて待つべきもの」は、どれだけでもあるのであり、それらが大切にされることで学ぶ意欲が生まれ、学びへの期待感を高めていくことになるからである。

もう一つは、教師自身が「待てる教師」「待って子どもの大切なものが“みえる”教師」になっていくためである。つまり、そういう教師になるために教師は自分で自分を育てなければならない。それには、少しでも早くから、自らを磨いていくことである。だから、子どもの学びのためにも、教師自身のためにも「待つこと」「待ってみえるようになること」を一日でも早く始めなければならない。

子どもが目まぐるしくさせて学びに向き合っている、そんな子どもたちを温かな、期待をこめた眼差しで見つめる教師。子どもも教師も学ぶことを楽しみにしている。そういう教師と子どもが響き合うことで、「子どもが取り組み、聴き合い、深めていく学び」が可能になる。そうなったとき、私たちは、意識しないでも「子どもを信じて待つ」教師になっているのではないだろうか。

教師としてのやりがいと働き方改革

ここ何年かのあいだに、日本人の働き方に光が当たり、働き過ぎを是正する「働き方改革」が進められるようになった。そしてそれが今、教師の働き方に及んでいる。

これまで、教職員については、昭和46年の「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」により、時間外勤務手当及び休日勤務手当は支給しないことになっていて、職務と勤務態様の特殊性に基づき、給与月額の百分の四に相当する額による「教職調整額」が支給されていた。つまり、教職員の時間外勤務は、生徒実習、学校行事、職員会議、非常災害時の4項目を教職調整額の範囲内として問題にされてこなかったのだった。しかし、時間外勤務がその4項目だけで済むものではなく、その長年の状態に今メスが入られようとしている。

そのこと自体、とてもありがたいことだと思う。しかし、働き方改革として実施されていることを一つひとつ見てみると、何か大切なことが抜けているような気がしてならない。どれだけ時間外勤務をしているか、そこに過重労働の実態があるということも間違いではない。教師の仕事の少しでも減らすために、採点業務をICT化するとか、補助員を導入するとかも行われるようになった。給食費の保護者からの集金業務を市町村対応にしていくということも話題になっているようである。部活動のことも大きく取り上げられている。

それらの対策が出されてきたことは、私が学校にいた20年前には考えられないことだ。ただ、私が何か抜けていると思うのは、それは「教育の質」を落とさない働き方改革にしなければならないということについてである。

どれだけ教員の働く時間が軽減されても、子どもの学びと成長のために費やさなければいけない量に変化はない。そこが変わらなくて、労働時間数だけ減らせば「教育の質」は落ちる。そのことをほとんどの教師は望んでいない。教職という仕事の魅力は、私たちが仕事することが子どもの学びと育ちになるからである。私たちが努力をすることが子どもに跳ね返る、その喜びがなくて教師として働く喜びはないと言ってよいだろう。

教員には「研修」が必要だ。教育公務員特例法の第21条に「教育公務員は、その職務を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。教育公務員の任命権者は、教育公務員の研修について、それに要する施設、研修を奨励するための方途その他研修に関する計画を樹立し、その実施に努めなければならない」と定められているように、教員にとって研修は義務であり権利である。

働き方改革が論じられるとき、この「研修」ということがあまり問題にされない。教師から研究と修養をなくしたら、自らの質を落とすことになるだけでなく、教育の質も落ち、ひいては子どもの学びの質まで落とすことになる。誤解を恐れずに言えば、これまで、日本の教師は、勤務時間云々はあったけれど、それで子どもが良くなるのであればと、研修を積み、子どもへの教育に尽くしてきたのだと思う。

教員が時間的ゆとりを持って、研修もでき、子どもに対する時間ももて、授業への準備もできるのであれば、こんなうれしいことはない。それには、教育の質を落とさない改革でなければならない。今、保育士の数の少なさが問題にされているが、学校の教員数も増えなければならないのではないだろうか。それには予算が必要だけれど、日本の未来を担うのは子どもたちだ、未来への投資をしない国になってはならない、そう思うのは私だけだろうか。