

文学の授業の深まり

1 文学の授業の原則

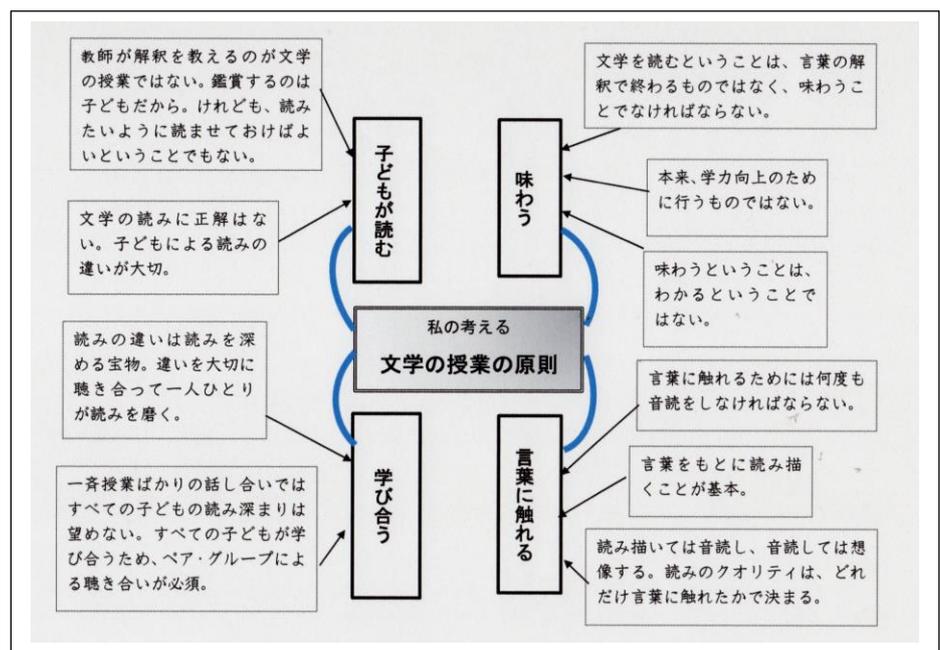
文学とは、「想像の力を借り、言語によって外界及び内界を表現する芸術作品」である。広辞苑に書かれたこの定義でもっとも大切なことは「芸術作品」だということである。文学は、「分かる」ことを目指して読むものではなく、鑑賞する、つまり「味わい」を求めて読むものなのだ。私が、「読みに正解はない」と述べるのは、芸術の鑑賞にこうでなければならないという定まったものはないからである。

広辞苑の定義には、その「味わい」を深めるために大切な二つのことも示されている。それは、「想像」と「言語」である。美術は色彩や形などによって、音楽は音によって作品の世界を描き出しているのに対して、文学は「言語と想像」によって描き出している。だから、「読む」クオリティは、どれだけ言葉に即して想像を広げられたかによって決まると考えなければならない。

2年前、『子どもの読みがつくる文学の授業』（明石書店）を上梓した。そこに、子どもによる味わいとどれほど魅力あふれるものであるか、いくつかの授業事例によって示させていただいた。その書の冒頭に、下のような「文学の授業原則」を掲載している。

広辞苑に書かれているのは「文学」の定義であるが、私が示したのは「文学の授業」についてである。だから、文学の定義に加えて、多くの子どもが集って行う「授業」において大切にしなければならないもう一つの原則を加えている。それは「学び合う」ということである。佐藤学先生は「一人ひとりを学びの主人公とする個と個のすり合わせ」と述べておられる。

なお、「言語による想像」については、右の原則では「読み描き」という言い方で表している。「読み取り」ではないことに注視していただきたい。



2 テキストに戻って「読み描く」ことで読みが深まる

読みに正解はないという原則を受けてもっとも懸念されるのは、なんでもありという授業になることである。その対極になるのが、教師の解釈を教える授業であるが、それは文学の芸術性から言って間違っている。しかし、なんでもありの授業でよいかと言うとそれも間違っている。言語に即して想像するという読みがまっとうされていない可能性が高いからである。

小学校1年生の教科書に「くじらぐも」(なかがわりえこ・作)というお話が出ている。1年2組の子どもたちと先生が、くものくじらに乗るというファンタジーである。

低学年の国語の授業で定番のように行なわれることがある。動作化と吹き出しである。それは、文学の読みの原則から外れる危険性をはらんだものなのだが、そこまで考えないまま行なわれている傾向が強い。「くじらぐも」の授業もその例に漏れない。

「もっと たかく。もっと たかく。」というくじらの応援を受けて、「天まで とどけ、一、二、三。」と跳ぶ場面では動作化、くじらに乗って空のなかを進んでいく場面では、くものくじらに乗っている挿絵の中の子どもたちに吹き出しをつけさせるといったように。

子どもたちは楽しそうに動作をしたり書いたりしているのだが、そのとき、「言語に即して想像する」という原則から外れてしまうのだ。物語の世界を「想像する」ための動作にならなかつたり、文章の言葉に基づいた吹き出しにならなかつたり、そういうことが多いからである。もちろん、文学と演劇の関係は深く、文学の味わいは演劇によってさらなる深まりを生み出せるのだし、読んで浮かび上がったことを文字にすることも意味のあることなのだが、授業において行なわれる動作化や吹き出しはそういう本格的なものでない場合が多い。

くものくじらが空の中を進んでいく場面の本文は次のようになっている。

教科書では、見開き2ページに大きく挿絵が描かれていて、文章は、右の枠囲いの1行空きで左右に分けて掲載されている。

この文章をよく読むと、1行空き右の文の主語はくじらぐも、左の文の歌を歌う文の主語はみんなになっていることに気がつく。

そうすると、「さあ、およぐぞ」と言ったのはくじらぐもであり、青い青い空の中を元気いっぱい進んでいったのもくじらぐもである。

極めつけは、「うみのほうへ、むらのほうへ、ま

ちのほうへ」進めたのは紛れもなくくじらぐもだということである。それは、それらの方向へ連れていきたいというくじらぐもの子どもたちへの思いが表れているということではないだろうか。

そう考えると、物語の言語に即して読めば、くじらぐもに乗っている子どもたちのことはここには表されていないということになる。表されているのは「みんなは、うたを うたいました。」というところなのである。「歌を歌う」ということから推量して、くもに乗る子どもたちの思いや叫んでいる言葉を吹き出しに書くことは間違っているわけではない。教科書の手引きに、「一ねん二くみの みんなは、くもの うえで、どんな ことを はなしたでしょう。」と尋ねて吹き出しに書くようになって

空は、どこまでもどこ	たいました。	みんなは、うたをう	ま	む	う	ま	い	空	「
			ち	ら	み	し	っ	の	さ
			の	の	の	た	ぱ	く	あ
			ほう	ほう	ほう	す	い	じ	お
			へ。	へ、	へ、	す	い	ら	よ
						す	い	は	ぐ
						ん	き	な	ぞ
						で	き	を	。
						い	き	を	
						き	き	を	
						き	き	を	

いるのは、文章の前後関係からの推量によって書かせようとしているのだろう。

しかし、学級の子どもたちが1年2組の子どもたちに身を寄せて読んでいるからと言って、この場面の読みがそういうくもに乗る子どもたちの吹き出しだけになって、「うみのほうへ、むらのほうへ、まちのほうへ」連れていこうとしているくじらぐものことに触れないということになれば、子どもたちとくじらぐもの応答という文章の書かれ方からいって大切なことを読み忘れてしまうことにつながる。文章に言語として表されていることを読まなくなることは避けなければならない。

そう考えると、書かれている言語に即して想像するためにもっとも重要なことは、この物語の世界を読み描くことである。そのために大切なのは、イメージを浮かべるように音読することである。音読をして頭の中に「くじらぐも」の世界を想像することである。安易な動作化や吹き出しに陥ると、それこそ活動あって学びなしという状態になりかねない。

「やまなし」（宮沢賢治・作）は優れた作品である。ところが、授業に当たって悩む教師は多い。登場人物の言動を中心に読む物語とは異なるからである。

教科書の手引きには、大きく三つのことをもとに「作者の独特な表現を味わおう」となっている。その三つのこととは、「情景の想像」「二枚の青い幻燈『五月』と『十二月』の対比」「十二月にしか出てこない『やまなし』を題名にした理由」である。

この三つのことは、作品自体がそのように書かれているのだからそれほどの違和感はない。しかし、一つ目をないがしろにして二つ目と三つ目に急いで進めてしまうと、この物語の味わいから遠ざかることになる。書かれている言語に即して「読み描く」、つまり豊かな想像の世界を味わうことなしに、「やまなし」を読んだことにはならないし、引いては二つ目も三つめも感じられないと思う。二つ目と三つ目は、明らかにしよう分かつて考えるのではなく、あくまでも、読み描いた結果、自然と感じられてくるものだと思うからである。

ある教師が、一つ目の「情景の想像」と『五月』と『十二月』の対比を同時に考える授業をした。

取り上げられた場面は、「十二月」の冒頭、文章は次のようになっている。おだやかにゆったりと物語の世界をつくろうとする教師、そんな教師の下、子どもたちはじっくり考えしっかり考えを述べた。それは実に誠実で、さわやかさを感じる姿だった。

子どもたちが語ったのは次のようなものだった。

『白いやわらかな丸石』は、五月では、『底の白い岩の上で』と書いてあるから、五月から十二月の間に削られたりして白い丸石になったのかな、「五月は黄金色、日光だから。だけど、十二月はラムネのびんの月光」、「五月は暖かく、明るいイメージ、十二月は明るいけど幻想的なイメージだと思う」、「『底の景色も夏から秋の間にすっかり変わりました』やから、五月では『青白い水の底』と書いてあったけど、青白くなくなったのかな」

かにの子どもらはもうよほど大きくなり、底の景色も夏から秋の間にすっかり変わりました。白いやわらかな丸石も転がってき、小さなきりの形の水晶のつぶや金雲母のかけらも、流れてきて止まりました。その冷たい水の底まで、ラムネのびんの月光がいっぱいにすき通り、天井では、波が青白い火を燃やしたり消したりしているよう。辺りはしんとして、ただ、

子どもたちのこのような言葉を聴きながら、私はつくづくよい子どもたちだと思った。でも、五月と十二月はどう違うのかと考えるあまり、今読んでいる十二月の水の底に入れていないと思った。子

どもたちが見つめてきたことは、あっち飛びこっち飛びしていて、イメージの一貫性はない。それは、「違いを捜す」という考え方に陥っているからである。

私は、そうではなく、この子たちを、十二月の水の底に連れて行ってやりたいと思った。どう想像するかは別にして、水の底から見える景色を描くことなく「やまなし」の世界は味わえないと思ったからである。それには、比較という考え方を一旦置くしかない。比較するということは分析的思考、分かろうとする考え方になる。そうではなく、まずは十二月の世界を読み描くことだ。

そう考えた私は、子どもたちがグループをしている間に、黒板に貼られたこの場面の本文をじっと見つめた。そして、はたと気づいた。それは次のようなことだった。

前ページに掲げた十二月冒頭の文章に続き、右のような文章が記されている。前ページのものが、辺りの情景であるのに対して、これは、かにの子どもの様子である。子どもたちは、五月との比較ということから、前ページの情景だけを取り上げて考えている。しかし、五月との比較をやめて、十二月の水の底に入るように読むのだとしたら、前ページの情景とこのページのかにの子どもの様子をつなげて読まなければならない、そう気づいたのである。

右の文章をよく見てほしい。かにの子どもらは、眠らないで外に出ている、そして、黙って泡をはいている。それは、「あんまり月が明るく水がきれい」だったからだ。つまり、かにの子どもらが見た景色こそ、前ページに掲げた情景なのである。

子どもたちを水の底に入れるには、かにの子どもの存在を意識させたほうがよい。「かにの子どもらを眠らないで黙って泡をはくようにした情景はどんなものだったのか」というように。そうすれば、子どもたちは、水の底にいるかにの子どもの目線で、純粹に読み描けるのではないだろうか。

書かれている言語に即して読むということはそういうことなのではないか、私は、そう思う。しかし、そこまで気づかない子どもは多い。だから、「言語に即して想像する」方向を教師が示してやらなければならないのではないだろうか。もちろん、それは、教師の解釈を教えるためではない。子どもの読みの出る前に発問して考えさせたほうがよいと言っているわけではない。文学の読みは、一人ひとりの子どもの読みから出発するべきである。そのようにして、子どもたちからこういう気づきや読みが出れば、その流れに乗ればよいのだけれど、出かかってはいるが広がっていかないなどと気づいたときは、音読を入れてテキストの文章に当たり、そこで方向づけたいと思う。

私が見せていただいたこの授業の場合なら、五月との比較では十二月の水の底には入れないので気づいたそのとき、「白い丸石、ラムネのびんの月光などといいところに気づいているね。それは十二月の情景だね。じゃあ、五月と比べる前に、まず、かにの子どものいる十二月の情景をくつきりと想像してみよう。……だれか音読してくれる？」と言って、本文を読ませるのだ。もちろん、このページに掲げたかにの子どもの様子の文も含めて。そうすれば、子どもたちの読みは、言語に即した想像になる。

かにの子どもらは、あんまり月が明るく水がきれいなので、ねむらないで外に出て、しばらくだまってあわをはいて天井の方を

3 他者と学び合うことで読みが深まる

以上述べてきたことは、「足場架け」という概念にも当てはまる。子どもが自分たちで取り組み思考し探究する学びを私たちは目指しているのだけれど、その行為を遂行するために、どこかで壁を乗り

越えることが必要である。その際、そのときの学びの状況に合わせて架けるのが「足場」である。もちろんそれは、子ども一人ひとりが考え探究し続けるために、である。教えてしまうことではない。「やまなし」の事例を読み返していただければ、そうだったと了解していただけるだろう。

しかし、子どもの学びの深まりにもう一つ忘れてはならないものがある。「学び合い・すり合わせ」である。教師の発問で考えさせる授業ではなく、子どもの読みによって味わいを深める文学の授業において、このことを抜きに読みの深まりは実現しない。

小学校2年生「お手紙」（アーノルド＝ローベル作）の授業のときである。

かえるくんは、お手紙が来ないとかなしむがまくんにお手紙を書いてかたつむりくん配達を頼み、その足でがまくんの家に行き、お手紙が来るのを待つように説得する。しかし、がまくんは、「そんなこと、あるものかい」「ぼくに お手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ」とか、「ばからしいこと、言うなよ。」「今まで、だれも、お手紙 くれなかったんだぜ。きょうだって同じだろうよ。」と言って取り合おうとはしない。この日の授業は、その場面を読んでいたのだった。

子どもたちは、取り合わないがまくんのことを次のように言う。「ずっと来ないということは今日も来ないということや」「もう来ないってだんだんわかってきたんや」「みんな僕のことが嫌いになったんや」と。

このように、手紙が来ないがまくんの悲観的な気持ちが出されるなか、落ち着かなく体をくねくね動かし、しきりに挙手している一人の子どもがいた。その子が、先生の指名を受けて発した一言、それが同質化していた子どもたちの読みにゆさぶりをかけた。

「これ（『ばからしいこというなよ』）って、怒っちゃったのかなあ？」

一瞬、子どもたちの表情が固まる。虚を突かれたのだ。じっと考える子ども、本文に目をやる子ども。『ばか』は怒ったとき使うし……』というつぶやきが聞こえる。

教師が1人の子どもを指名して音読させる。すると、ようやく再び子どもたちが語り始める。

「きょうだい喧嘩したら『ばか』とか言うから怒っとるんやと思う」「喧嘩するとイライラして『ばか、ばか』って言う」「『ばからしい』やから、怒っとるんや」と。

子どもたちは口を揃えて、がまくんは怒っていると言う。「そんなことあるものかい」「ばからしいこと言うなよ」というがまくんの言葉を音読によって耳にしたことによって、このように感じるのは自然なことだった。ところが、ここでまたまた、そういう同質化に待ったがかかる。さっきの子どもとは別の子どもである。

「でも、どうして、親友にまで『ばからしいこと』とか怒るん？」

教室が一瞬静まる。子どもたちはハッとしたのだ。がまくんとかえるくんは親友！ そうなんだ。二人は友だちなんだ。その友だちに言葉を荒げるがまくん。……子どもたちがまたまた考え始める。ここで教師は、音読ではなくペアを入れた。他者と語り合えば、きっと新たな気づきが生まれると思ったからだろう。

ペアを終えた子どもたちが、堰を切ったように語り始める。

「親友やから、怒っとるわけじゃなくて、もうお手紙なんか来ないやって気分で言ったんやと思う」、
「親友やから『ばからしいこというなよ』とか言うつもりはないと思うんやけど、でも、お手紙来ないから、イライラしてるから思わず言ってしまった」、「私は、みっちゃんと仲よしやけど、イライラ

りするとついつい言ってしまう」、「ぼくのお母さんも、自分がイライラしたとき八つ当たりするから、がまくんもかえるくんにも八つ当たりしたんや」、「親友やから、たぶん怒らんとと思うから、ちょっと拗ねて言ったんやと思う」

子どもたちの読みがこれほど劇的に深まる授業はそうそうない。

授業の初めの頃は、がまくんは手紙が来ることを諦めていると読んでいた。それが、お手紙が来ない悲しさはお手紙が来ることを熱望しているからこそ生まれるのだと感じ取り、それだからこそ「怒る」ということへの違和感が生まれた。それが「これって、怒っちゃったんかなあ？」という疑問である。けれど、がまくんになって音読してみると、怒っているように聞こえる。そのとき一人の子どもがふっと感じたのだ、「がまくんとかえるくんは親友なのだ」と。そして、親友にまで怒るとはどういうことなんだろう、そうみんなに問いかけたのだ。

この授業に出会って深く感じたのは、この子どもたちの読みは、一人では生まれなかった、共同における学び合いだったから生まれたということだった。読みに正解はないのだから、読みが学級全員で一つになることはない。読みは一人ひとり個別が味わうものである。けれども、その一人ひとりの読みは、他の読みと出会い、すり合わせを起こし、対比や新しい気づきが生まれることによって、個人の中で深まりを生み出す。

「お手紙」の授業で、2度のゆさぶりを受けた子どもたちが生み出したのは、「イライラ」「八つ当たり」、そして「拗ねる」だった。この三つは似てはいるけれど全く同じではない。それでよいのだ。それは子ども一人ひとりが感じるからだ。もしかすると、このほかにも、「かえるくんへの甘え」とか「自分自身へのいら立ち」という感じ方も出るのではないだろうか。けれども、それらの味わいは、2つのゆさぶりがなかったら生まれなかった。そこに個人の読書ではない授業の良さがある。

前々回の「授業づくり・学校づくりセミナー」の中学校分科会において、報告された中学校の数学の授業に対する北田佳子先生（埼玉大学教授）のコメントは、私にとって大きな学びになった。それは、「足場架け」について懇切丁寧に解き明かしてくださったからである。なかでも、「子どもが子どもに架ける足場もある」ということは目から鱗だった。「足場架け」は教師がするものという固定観念があったからである。

私はいま、北田先生のこのときのお話が、「お手紙」の授業における子どもたちのかかわりにつながるとはっきり感じている。2人の子どものゆさぶり（子どもにはゆさぶろうという意識はないが）は、北田先生のおっしゃった「子どもによる足場架け」だと言えるのではないだろうか。そして、「足場架け」は、教師がかけるものよりも、むしろ子どもが架けるもののほうがインパクトの強さを感じる。それは、子どもの実感から生まれたものであり、考えたいという子どもの必然性があるからである。

教師の「足場架け」で深める授業も必要だけれど、子どもによって深まる授業ができればそれこそ子どもによる学びになるのではないだろうか。文学の読みの深まりに欠かせないもの、それは、テキストへの戻し（文章に即して読むこと）と子どもによる学び合い（聴き合い・すり合わせ）なのである。そして、その二つが一つになったとき、思いもしなかった学びの深まりが実現する。そうなった授業は、もしかするとアートの世界に入っているのかもしれない。