

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2025. 9. 13

文責/JUN

子どもが読む授業をつくるために

これらのちいさなものがたりの幾きれかが、おしまい、あなたのすきとおったほんとうのたべものになることを、どんなにねがうかわかりません。

宮沢賢治の童話集『注文の多い料理店』の序文は、このような言葉で締めくくられている。

賢治は、自らが生みだした童話が、子どもたちの「ほんとうのたべもの」になることを「どんなにねがうかわかりません」と述べている。「たべもの」は、人の体内に入り、血となり肉となり、わたしたちをかたちづくり、いのちのもととなる。それは肉体をつくるだけではない、心も豊かにしてくれる。賢治は、自分の手を離れていく幾切れかの「おはなし」が、そういう「たべもの」のようになってほしいと願っていたのだ。私は、それは賢治の祈りだったのではないかと感じている。

「食べる」ということは、「食べさせられる」のではない、自らの手で、自らの意思で、自らの願望と期待のもとに口に入れることなのだ。それと同じように、「読む」ということも、「読まされる」あるいは「読みを教えられる」のではなく、自らの目と心、自らの意思で、自らの願望と期待にのっとり読み味わうということなのだ。

それは、私が「読むのは子ども」と言い表していることと同じなのではないか、そう思っている。

1 「子どもが読む授業」への教師の戸惑い、悩み

私のかかわる学校、そして私の属する「東海国語教育を学ぶ会」において、「文学の授業」に対する「読むのは子ども」というあり方は共有されるようになってきた。だれもが、そうでありたいと思ったださるようになってきた。ただ、そういう子どもたちの読みを現実のものとするのは容易なことではない。だから、何人もの先生方が、そんなふうに進む子どもの姿を心に描きながら、日々、授業に、子どもたちに、子どもたちから生まれる読みに向かっている。

夏季休業期間の後半、私は、3つの小学校に招かれた。休業日なのだから授業を参観するわけではない。そのうちの2つは、2学期に授業する文学作品について学習材研究をする場に加わり、サポートしてほしいということだった。しかも、最初の学校からは、その学校の教師たちが子どもになるので、私に子どもたちに授業をするようにやってほしいという依頼をもらったのだった。私は、一も二もなく引き受けた。そのプランに、二つの意義を感じたからである。一つ目は、先生方が子どもの立場になり学び合う体験をするという意義である。二つ目は、「子どもが読む」とはどういう状態になる

ことなのか、それを感じてもらえるという意義である。

何年か前から、多くの学校の「子どもが読む授業」に対する取り組みを見ていて、戸惑っている先生がいるのではないかと感じるようになった。それは、「解釈を教えられるのではなく子どもが読む」ということの良さはわかるのだけれど、音読をして、ペアやグループをして、そこで出し合われた子どもの読みを聴き合わせる、その繰り返しで本当に子どもの読みは深まるのか、ということだった。

この戸惑いは、子どもの読みを深めたいと願う人ほど強いように思われた。もちろん読みが深まらない状態は看過できないことであり、その戸惑いは理解できる。しかし、読みは子ども自身から生まれ深まるものでなければならぬ。私は、そのことをどう戸惑う先生たちに伝えればよいのだろうかと思案した。どうも、言葉で説明するだけでは納得は得られないように思われたからである。こうしてそれが私のジレンマのようなものになっていったのだった。

その打開策として私が思いついたのは、そのような授業を私がやって見てもらうということだった。

昨年の6月のことである。その前年に私は、画家のひぐちけえこさんと出会った。その出会いによって、私自身の詩の授業とひぐちさんのアートレッスンを繋げばどうなるだろうというプランが浮かび上がった。それはなんとも魅力的で、私もひぐちさんも、その魅力に惑わされるかのように取り組みに入ってしまった。そして、私は、まさに何年振りかで子どもたちの前に立ち、子どもともに詩を味わうという至福の時間を過ごすことになったのだった。もちろん、それまで、自分が授業をするなどということは頭の片隅にもなかった。けれど、ひぐちさんが現れたことで、私の中の授業の虫が目覚めたのだ。そしてそれだけでなく、授業をする快樂までよみがえらせることになったのだった。

自分が授業をするという発想はこうして私の中に生まれたのだが、ひぐちさんとの授業をした直後に、それがこの打開策になると気づいたわけではない。これが私のできる最良の方策ではないか、そう思うようになったのは今年に入ってからである。

もちろん、打開策とは言っても、自分の学校でもなく、日々子どもたちと接しているわけでもないそういう状態で十分な授業はできない。けれど、私たちが願う方向は出せそうに思うし、部分的に「これだ!」という状態が生まれる可能性はある。そして何よりも、「子どもが読む授業」の提唱者である私が先生方と同じ授業者になり、先生方とともに、「これなんだよね」「こんなふうに聴き合えば子どもたちの読みが深くなっていくんだね」というように、「子どもが読む」ための「きっかけ」や「手がかり」を見つかることができれば、そのことで、私の周りの多くの先生方が「子どもが読む授業」の扉を開けることができるのではないかと、そう思った。これはやってみる価値がある。

とは言っても、授業をする機会はそうそうあるわけではない。結局その考えを実行しないまま月日は過ぎた。そうしたところに、前述したような先生方を子どもに見立てて授業をしてほしいという依頼が舞い込んだのだ。その申し入れを耳にした瞬間、実際の授業ではないけれど、「やってみてもよいかもしれない」とひらめき、即座に引き受けたのだった。

そして、もう1校の学校だが、そこは、夏季休業期間最後の研修会として、すべての学年が2学期に授業をする作品を一つ選び、各学年において学習材研究をする、その学年会に、各学年1時間ずつ、午前3学年、午後3学年、6学年すべてに入ってもらいたいという依頼だった。依頼では、各学年会において助言をということだったが、実際には各学年のその時の状況に応じた対応をすればよいと柔軟に考えた。そうしたところ、2つの学年については、1つ目の学校のように、私が教師、先生たち

が子どもになる形で少しだけやってみることができたのだった。

さらに、その翌週の3つ目の学校。その学校からの依頼は、ずっと「学び合う学び」に取り組んできたけれど、少し緩みを感じる、原点に戻り、「学び合う学び」を再確認したいというものだった。その依頼に対して、私は、それならなおさら先生方に子どもになって体験してもらおうほうがよい、そう考えた。

そうして行った4つの「授業もどき」（授業ではなくあえて「もどき」と言わせてもらう）において、読みが深まるという、想定以上の事実が出てきたのだった。その事例をここに紹介させていただく。

2 なんとなく感じた「気づき」から読みがひらかれる

二つ目の学校の6年生の学年会においてだった。テキストは、宮沢賢治の「やまなし」。学年会が半ばに達しようかというとき、私から私の「授業もどき」の実施を提案し、その場面として、「読み描き」に適した「十二月」の最初の8行(右下)を取り上げた。

私は、子どもになった先生方にこの部分の音読をしてもらった。そして、ペアになって「頭のスクリーンに描く」ための聴き合いをしてもらった。しばらくの時間、先生方は隣同士で気づいたことを出し合ってくれた。そうしておいて、私は、それを聴かせてほしいと言って、先生方と向き合った。

かにの子どもらはもうほ
ど大きくなり、底の景色も夏か
ら秋の間にすっかり変わら
した。
白いやわらかな丸石も転が
つてき、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つばいに
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、いかにも遠くからと
いうように、その波の音がひび
いてくるだけです。

このような研修会のあり方は初めてのことで、誰から言おうかというような雰囲気になったが、他の先生から促されたA先生が言うてくれることになった。A先生は、少し考えた後、何かを言いかけた。それは、「ひ……」と聞こえた。とても気になることに気づいたのだけれど、それはどういうものかまだはっきりしないから言葉にならなかったのだろう。こういうことは、大人だってあるし子どもならなおさらだ。けれど、こういう気づきがとても大切なことにつながっているということはよくあること、これもそうかもしれない、私はそう思った。

私は、彼の次の言葉をじっと待った。それと同時に、彼の言った「ひ」とは何のことなのか？と考えた。そして、はっと気づいた。A先生が気づいたことはやっぱりとても大切なことだった。「ひ」は、波の「青白い火」の「ひ」なのではないだろうか。それとも、「月光」から感じられる「光」の「ひ」かもしれない。どちらにしても、十二月の情景を描くきっかけとしてとても大切な気づきだ。

「燃やしたり消したりしている青白い火」の「ひ」だとしたら、火が燃えているように波立つ水面を水底から見ていることになる。「光」の「ひ」だとしたら、その光は「月光」だということになり、青白い光が水の中に広がっている様を描くことになる。そう思った私は、別の先生にこの場面を音読してもらった。音読をすれば、A先生が気づいたことについてのもう少し具体的なものが見えてくると思ったからである。

まさに期待通りだった。「いっぱいすき通り」、「青白い火を燃やしたり消したりしているよう」な

どの叙述に先生方が気づき、それらに包まれた谷川の水の中が浮かび上がってきた。そしてそのうち、ただ気づいただけでなく、「青白い火」が、水底からだったらどんなふうに見えるのだろうか、先生方は教室の天井を見上げながら描こうとし始めたのだ。

そうこうしているうちに、この「光」は「月の光」であることに気づく。「そうか、月光なんだ」という雰囲気になった、そのとき、「だったら、五月は？」ということになった。それで、私は、五月の該当する部分を音読してもらおうようお願いした。それが右下の部分である。この部分を読んで、すぐ気づいたのは五月の「光」は「月光」ではなく「日光」だということであった。

日光と月光の違いは、二つの幻燈の情景の趣を一変させる。しかも、一変しているのは情景だけではない。このときの学年会では時間がなくてそこまできかなかつたけれど、会話するかにのきょうだいの様子も違っている。五月は、「お魚は、なぜ行ったり来たりするの。」「何か悪いことをしてるんだよ。取ってるんだよ。」と不安感を抱いているのに対して十二月では、「やっぱり、ぼくのあわは大きいね。」「兄さん、わざと大きくはいてるんだい。ぼくだって、わざとならもっと大きくはけるよ。」などといかにも楽しそうに会話している。五月と十二月、その

にわかにはぼつと明るくなり、日光の黄金は、夢のように水の中に降ってきました。

波から来る光のあみが、底の白い岩の上で、美しくゆらゆらのびたり縮んだりしました。あわや小さなごみからは、まっすぐなかげの棒が、ななめに水の中に並んで立ちました。

魚が、こんどは鉄色に変に底光りして、また上方へ上りました。

「お魚は、なぜあ行ったり来たりするの。」

弟のかが、まぶしそうに目を動かしながらたずねました。

「何か悪いことをしてるんだよ。取ってるんだよ。」

どちらも光の中にかにの親子がいる。けれど、会話から分かるように、その雰囲気は異なっている。

このように読み描く情景の違いは、「やまなし」を読み味わううえでとても大切なことである。それは、賢治が描いた二枚の青い幻燈の「水中模様」の異なりを示しているからだ。

もう気づいていただいていると思うが、そうした重要な読みに至る契機になったのは、何気ない「ひ……」という気づきだったのだ。そう考えると、こうした何気ない気づきが出せない授業だったら、もしかするとこのような読みの深まりは生まれなかったかもしれないということになる。

立派な、高度な解釈を出すことが大切なのではない。どんな気づきでもよい。まっすぐな気持ちで読んで浮かべたことは、とっても大切な読みに発展する可能性を秘めているのだ。よくよく考えてみれば、一つの物語を生み出すとき、作者は、何日も何日も言葉の海に浸り、そのうえで選び抜いた言葉を繋げて作品にしているのだから、どんな言葉にも作者の思いが宿っていると考えてよいのではないだろうか。小さな気づきは、必ず、繋ぎ合えば大きな気づきに発展するのだ。だから、不確かな状態であっても、その不確かなまま出せばよいのだ。そうすれば、それを子どもたちみんなで引き受ける。そうすれば読みをひらいていけるのだ。そのため教師は、子どもの気づきは、どんなものでも、どんな状態でも大切にしなければならぬ。教師が胸に刻まなければならないのは、このような子どもの直観的な気づきを引き出すことこそ大切にすべきだということである。

3 どっちなんだろうという「曖昧さ」から読みがひらかれる

一つ目の学校で、すべての先生を対象に行なった「授業もどき」で取り上げた作品は、「川とノリオ」（いぬいとみこ・作）だった。この物語は、「早春」「また早春」「夏」「八月六日」「おぼんの夜（八月

十五日)」「また秋」「冬」「また、八月六日が来る」という8つの場面で組み立てられたものである。それぞれのタイトルをつなげれば分かるように、この物語は、何年にも及ぶノリオという子どもの身の上の上に起こった出来事を描いたものである。また、4つ目の場面が「八月六日」というタイトル、その次の場面は「八月十五日」になっていることから分かるように、これは、広島に原爆が投下されてから終戦にかけてのことが、その後の主人公につながる形で描かれた作品だということである。

私は、「授業もどき」において、5つ目の場面である「おぼんの夜(八月十五日)」を取り上げた。

音読、そして、グループをして最初に先生方から出てきたのは、「前に死んだ、ばあちゃんの仏壇に、新しいぼんちようちんが下がっている。」という文の「新しいぼんちようちん」は、お盆だから下げられたのか、それとも、その前の場面に「ノリオの家の母ちゃんは、この日の朝早く汽車に乗って、ヒロシマへ出かけていったという。／黒いきれを垂らした電燈の下に、大人たちの話が続いていた。／じいちゃんが、夜おそく出かけていった。」と書かれていることから推測して母ちゃんが原爆で亡くなっている、それをこのぼんちようちんが表しているということなんだろうかというものだった。

この物語には説明的なことは書かれていない。ノリオの目にはこのように映っているというように、そのときの情景を、短い文を繋げるように淡々と描き出しているだけだ。だから、ここに描かれている情景は何を表しているのだろう、どっちなんだろうと考えこんでしまうことになる。ここで出してくださったのはそういうことだったのだ。

何年も前から「学び合う学び」に取り組んできたその学校の先生たちは、このように出された問いかけに必ず応じて自らの考えを述べ合う。「聴き合う学び」が先生方同士のものになっているのだ。

B先生が口を開く。その後に書かれている「横顔が、へいけがにのように、ぎゅっとゆがむ」「ごま塩のひげがかすかにゆれて、ぼったり、ひざにしずくが落ちる」という「じいちゃん」の姿とつながれば、じいちゃんをこのような顔にしたのは母ちゃんの死だと読むのは自然なのだから、ぼんちようちんも母ちゃんの死を暗示している、と。

私は、すぐ、その場面の音読をしてもらった。B先生が話されたことを皆さんに噛みしめてもらう、それには、皆さん一人ひとりがB先生の言われたことを文章と突き合わせることだ、それがもっとも大切なこと、音読を入れる意味はそこにある。じっと耳を澄まして音読に聴き入っていた先生方はどう感じたのか、私は、先生方の発言を待つ。

先生方はすばらしかった。作品の中の叙述はどれもこれも一つの言葉だけで表現されているのではなく、他の個所に書かれていることとつながって表されている。読むということは、そういう言葉と言葉、部分と部分の相関関係を感じとることなのだ、そういう了解が、さあーっと広がっていった。そして、この叙述とこっちの叙述をつなげれば、と考え、その後に書かれている、「ノリオは、じいちゃんの子になった。」とつながった。

当然、私は、そここのところを音読してもらおう。「母ちゃんのもどってこないノリオの家。／じいちゃんがノリオの雑炊をたいた。／ぼうっと明るいくどの火の中に、げた作りのじいちゃんの節くれだった手が、ぶるぶるふるえて、まきを入れる。／ぼしやぼしやと白くなった、じいちゃんのかみ。／ノリオは、じいちゃんの子になった。たばこくさいじいちゃんにだかれてねた。」と。

母ちゃんの死、そのことが及ぼしたじいちゃんの姿、そして、「ノリオは、じいちゃんの子になった。」という一言。作者は、余分な説明は一切しない。ノリオの身に起こった大きな大きな悲しみのすべてを「ノリオは、じいちゃんの子になった。」という一文に流し込むかのように描いている。それを感じるために必要なのは音読だ。その読み声を通じて、読者である私たちは、なんとも言えない辛さ、

切なさをノリオに対して感じる事となる。そこにこそ文学の文学たる所以がある。そんな大切な読み味わいが、「ぼんちようちん」という点のようなところからひらかれていったのだ。

私は、そういう点のような小さな気づきのことを「学びのかけら」と言い表している。計り知れない学びが存在している欠片のような気づき。それが出されなければ深い読みは生まれないのだ。

こうした一連の対応で私が心がけたこと、それは、まず、読みを先生方に委ねたことだった。そして、皆さんの気づきの誕生を待ち、出してくださったらそれを聴き、受けとめる。そのうえで、適宜音読を入れ、グループで聴き合ってもらい、その間、私も先生方と一緒にあって、この物語のことで心をいっぱいにする。

私は、発問をしなかった。こここのころはどう思うかとも尋ねなかった。にもかかわらず、とても重要な考えが出された。その極めつけは、この後出された「ノリオもじいちゃんも自暴自棄になって当たり前なのに、なんだか立ち上がろうとしている、そういう感じがする」だった。

この物語は、この後、父親の戦死、そして、ノリオと対比するように描かれた父ちゃんの自転車に乗るタカオ、白い日傘をさして子どもの手を引く女の人を登場させている。それは、これでもかと言わんばかりのノリオに対する厳しさを感じさせるものである。結末の「母ちゃん、帰れよう」という叫びに至っては、その厳しさに辛さまで覚えさせる。この時間ではそこまでは読めなかったけれど、本当の授業ならこの後、続々とそうした場面を読んでいくことになる。

そのとき、私の「授業もどき」で出された「自暴自棄の中にも感じられる、立ち上がろうとする希望のようなもの」というこの感じ方はどのように受け継がれていくのだろうか。絶望を感じざるを得ない状況における、「そこから立ち上がろうという希望」、それは、「母ちゃん、帰れ」と泣くように叫びながらも、「サクッ サクッ」と鎌を動かすノリオの姿から感じるようになるにちがいない。先生方から出していただいたこの考えは、そのとききっと大きな役割を果たすことになるだろう。

この「授業もどき」において、私が意識的・意図的に多用したことがある。それは「音読」である。音読をすれば、読まなければいけないことのほとんどが出てくる。一人では無理でも、子どもと子どもが響き合えば出てくる。それだけの文章が書かれているのだから。だから私たちは、作品を信じ、それらの個所に気づくに違いないと子どもを信じればよい。そうすれば、作者が精魂込めて選び抜いた言葉を紡いで文章にしたものが、読者の心を揺さぶってくれるのだ。

私たち教師は、そういう作品を子どもたちに提供する。そしてその作品にまっすぐ出会わせる。そして、子どもたちの内から読みが溢れ出すのを待つ。「音読」を多用するのは、そんな作品に子どもたちを確かな形で出会わせるためなのだ。まっとうに、まっすぐ作品と出会わせるためなのだ。自ら作品の世界に分け入り、それぞれに感受性を働かせることができるようにするためなのだ。

この「授業もどき」で私が何をしたのかということにたいした意味はない。子どもを対象として行う本当の授業では行わないようなことも、状況によってしているのだから。大切なのは授業のやり方ではなく、先生方が、音読をし、グループをして、子どもになって作品と出会ったということなのだ。そのことによって、自分たちの気づきを出して聴き合えば、本当に読みが深まると感じていただいたことなのだ。

実は、私が教室に向かう前に、その最も大切なことを教務主任の先生がおっしゃっておられた。「先

生方に子どもになってもらって、学ぶ子どもの気持ちを分かってもらいたいです」と。私の行なったことが教務主任の先生の言葉通りになっていれば、どんなにうれしいだろうか。

4 「異なる読み」の味わいから読みがひらかれる

二つ目の学校、4年生の学年会において生まれた出来事である。

取り上げた物語は「ごんぎつね」（新美南吉・作）だった。右のような3の場面の冒頭を読んでいたとき、C先生から次のような考えが出てきた。

「おっかあが死んでしまってひとりぼっちになった兵十のことを『おれと同じ』と思ったのは、仲間のよさうな感じがしてうれしくなったんじゃないかなあ」

兵十が、赤い井戸のところ
で麦をといでいました。
兵十は、今までおっかあ
と二人きりで、まずしくらし
をしていたもので、おっか
あが死んでしまったのは、もう
ひとりぼっちでした。「おれ
と同じ、ひとりぼっちの兵十
か。」こちらの物置の後ろか
ら見ていたごんは、そう思
いました。

すると、それを受けてD先生がおっしゃったのは次のようなものだった。

「兵十は、二人きりのおっかあがなくなってひとりぼっちになったんだから、ごんは兵十のことをかわいそうだと思うてる」

この二つの考えは、取りようによっては相反するものである。「うれしい」と「かわいそう」という考えなのだから。そこで、私のしたことは、またまた音読だった。

こういうとき、絶対に陥ってはならないのは、このどちらなのかという二者択一的考え方をすることだ。同じ「ひとりぼっち」になった兵十に友だちのような感情を持ったという考えは否定できない。「おれと同じ」にはそういう思いが感じられるのだから。一方、ひとりぼっちになった兵十のことが「かわいそう」と思う気持ちももちろん存在している。どちらも分かる。けれど、なんだか全く異なる感じ方のようにも思える。もし、この二つを並列させておくだけになったら、たぶん、釈然としないもやもや感が残ることになるだろう。つまり出しっぱなしにしておくのではよくないということだ。

ただ、このように二つの考えが出され、教師が二者択一的にしなければ、こんなふうにもいろいろに考えてよいのだと子どもたちは思うのではないだろうか。つまりそれは、どんな考えでもどれも案外悪くないのではないかという安心感を子どもたちにもたらということである。このことはすべての子どもの学びを保障するために重要なことである。

そこで考えなければいけないのは、二者択一にしなくて、このような異なった考えが出たとき、読みを深めるためにどうすればよいかということだ。このとき私は、この二つの考えを入り口にしてもう少しごんの心に入り込めたらと思った。そのもっとも大切な手立ては……やっぱり「音読」だ。ここで文章に戻る、そのタイミングを外してはならない。

そんな私の想定通り、音読がその効果を発揮した。音読をした後、E先生が次のように口を開いた。「ごんが、『おれと同じ』と言っているのは……、ごん自身もひとりぼっちだったから、ひとりぼっちの辛さがよく分かるから、ごんは、『おれと同じ』と言って兵十に『寄り添っている。』」

「寄り添っている」、それは、CでもDでもない新しい考えだ。けれど、C、Dと全く別の考えというわけではない。「自分と同じひとりぼっち」と感じることは寄り添っていることだし、「かわいそう」という気持ちになるのも寄り添っているからだ。つまり、Eの考えは、全く異なるものとして出され

たのではなく、C、Dを考え比べ、音読で文章に戻ることによって生まれてきたということなのだ。

聴き合う学びをしてよいことは、このように、C、Dという二つのやや異なる考えが出されるとき、その二つを受けとめたうえで、テキストに戻り一人ひとりが自分はどうなのかと考え、新しい自らの考えを出せることである。異なる考えを白か黒かと考えるのではなく、二つの考えを比べ、本文と擦り合わせる、それは、もう一度新たな目線で文章と向き合うことになるからである。

新しい考えが出るインパクトは大きい。このときもそうだった。私は、その考えを聞いた先生方に何か色めき立ちのような空気を感じた。それは、このようにして出てきた新たな考えが、多くの場合、最初のC、Dより深いものになることが多いからである。

先生方もそういう何かを感じたのだろう。即座に出されたのは、『寄り添う』ということが何かピンとこない」というC先生の問い返しだった。先生方同士(子ども同士)のこういうやりとりはとっても大切だ。問い返すことでそこに潜んでいる大切なものが姿を現すからである。このときも全くその通りになった。E先生が少し考えたうえで、「それは兵十に対する『共感』だ」というように言い直されたからである。その言い直しが、問い返した先生にも伝わる。そして、「ごんが兵十の孤独さを自分のことのように感じている」というようになり、ごんにその心持ちは生まれたからこそ、この後、「つぐない」という行為が生まれたというように、その後のごんの行動とつながっていったのだった。

この時、教師役の私のしたこと、それは、やはり「音読」をしてもらうことだったのだが、ここで気づいてほしいのは、どこを音読してもらったかである。私が読んでもらったのは、今読んでいる「3の場面」ではなく「1の場面」だった。E先生が、「ごん自身もひとりぼっちだったから、ひとりぼっちの辛さがよく分かるから」と言ったことを受けて、「ごんのひとりぼっちの寂しさ」が表れている箇所(1の場面)を読まなければと思ったからである。

音読は大切だけれど、いつ、どこを、どういう目的で読むのか、それが明確でないと、何度、何分、何回読んでも、読むことの良さが生まれず、日頃からそう思っていたのが、咄嗟の対応となって出たのだった。

もちろん、その音読が子ども同士の、双方向のやりとりになることによって、子どもたちは、自らの読み味わいを確かにしていくことになる。それは、グループにおいても、全体においても、大切なことである。仲間の考えを聴こう、聴いて考えよう、納得できる自分の考えを見つけよう、そう考える子どもになっていなかったら、どれだけ子どもが発言しても、それらの発言は羅列されるだけになってしまうし、音読をしても一人の気づきが広がっていくことにはならない。音読によってテキストとつながり、聴き合いによって仲間とつながり、物語の世界ともつながる、大切なのは「つながり」なのだ。私たち教師は、日常的にも、その時間においても、その「つながり」をつくるために心を砕き、手立てを講じていかなければならない。この「授業もどき」において、そういうところまで先生方が気づいていただいていたらうれしい。

5 「多様な気づき」が生まれることで読みがひらかれる

「学び合う学び」の再確認を目的に行った最後の学校における私の「授業もどき」。そこで取り上げたテキストは、新美南吉の物語「はな」だった。ケンカをして組み伏せられた相手の子が、けんぼう

の学級に転校してくる。名前は「ひろし」。そうしたところ、席が隣になる。けんぼうは、きまりが悪い。でも、消しゴムが見つからなくて困っていたので貸してやる。鬼ごっこのときは、その子が「おに」になってしまったので、わざと遅く走ってつかまってやる。そして、物語の最後の場面、その文章は右のようになっている。

音読をして、グループになって、気づいたことを聴き合ってもらおう。この日私がお願いをした4度目のグループ。先生方がほんとに楽しそうだ。そんな様子を眺めながら、この後の皆さんの読みを聴くのが楽しみになる。

「転校してきたばかりなのに『けんちゃん』ってどうして呼べるのだろう?」「だれかに教えてもらったのだろうか?」「転校してくる前にケンカしたときから、なんかこの子のことが気になっていたんじゃない?」「消しゴム貸してくれたし、『おに』も代わってくれた。きっと嬉しかったから親しみを感じて呼んでいる」「その後、八重桜の花をほってよこしたんだから」「八重桜の花は、消しゴムと『おに』のお礼だ。こんなふう先生方から次々と出され、そのたびに、先生方の表情が柔らかくなっていく。

ゆうがた けんぼうが、いぬを さがしに いった
とき、やしきまちの いけがきの なかから、だれかが、
「けんちゃん。」
と いった、つと かくれました。
けんぼうは、ひろしくんだなど おもいました。
すると、いけがきの なかから、やえぎくらの おおき
な はなを ひとつ、ぼうんと ほって よこしました。
ふつか みつか たつと、けんぼうも、「ひろくん。」
「ひろくん。」と よぶようになりまし。そして、
なが よく なりました。

ここで、そんな何人もの読みをずっと聴いておられた一人の先生が、おおよそ次のようなことを話してくださった。

『やしきまちの いけがき』だから、きっと長い生垣なんだと思う(これはこの先生の読み描き。素晴らしい)。だから、中にいた『ひろし』は、けんぼうがやってきたことに気がついて、生垣の中からだど犬を探しているけんぼうには気づかれなかったと思うから、ずっと近づいてくるのを見ていて(とてもいい読み描き)、『けんちゃん』って呼んだんだと思う」

素晴らしい読み方だ、感激した私は、「ちょっと物語から離れることを挟ませてください」と断ってから、次のようなことを話させていただいた。

「私は、物語は『読み取り』ではなく、『読み描き』だと思っています。『描く』ということは、頭の中で、まるで映画のスクリーンやテレビの画面に映される映像のように想像することなだけけれど、少なくとも小学校の子どもたちには、そういう読み方をさせたいと思っています。そういう読み方が物語の味わいを実感させてくれるからです。言語から映像にする、もちろんそれは情景だけでなく、人物の心の中も、その状況が醸し出しているものまで入るだけけれど、まずは映像にしていく、そうすれば、物語の世界が子どもたちの中に入ってきます。今、生垣の中の『ひろし』のことを話していただいたんですが、それは見事な『読み描き』でした」

このようなよい読みが生まれると、それは必ず波及していくものである。

『けんちゃん』という言い方も、『八重桜』を投げたのも、友だちになりたいというシグナル、「『八重桜』の花言葉は、『しとやか』、『豊か』。だから、そんな気持ちを『けんちゃん』に伝えている」

「友だちになろうというプロポーズ?」

こんな先生方の言葉を聴きながら「ああ、このお話、いい話だなあ」と思う。そして、皆さんの表情を見ていると私までうれしくなってくる。

そんな感慨に包まれていた最後の最後に、とても大切な気づきが語られた。

「ケンカの時も、転校してきたときも、けんぼうは、『ひろし』のことを、『その子』と言っている。それが、このとき、『ひろしくんだな』と言っている。どうして、この子が『ひろしくん』だと分かったのか、……それが、二日三日たつと、『ひろくん』と呼ぶようになった。この呼び方の変化に、二人の間が近づいていったことが表れている。」

この物語は、この日この時間になって、研修会の会場に持ち込んだものだ。だから、先生方は、この研修会で初めて目にしたのだ。つまり、この時間まで読んだことのない物語だったわけである。にも関わらず、読み進めれば進めるほど、先生方の読みが深くなっていった。それはなぜだろうか。

まず言えることは、何度も「音読」したことである。しっかり文章に出会わないかぎり、読みが深められないのは当然のことだ。

二つ目に言えること。それはこの日の研修会の目的と合致することだが、多様な気づきが出し合われ、それを学び合ったから深まったということだ。本年度この学校に転勤してこられた先生が、しみじみとおっしゃった、「これまで、前の学校では、机をみんな前向きの授業をしてきたんですけど、今日、こうしてグループになってやってみて、こんなに楽しく、こんなにいろいろと分かるもんなんだと、ほんとによく分かりました」と話してくださった。

これは私にとってこれ以上ないほどうれしくありがたい言葉だった。先生方に子どものような立場になってもらうという「授業もどき」を実施したのは、「学び合う学び」の良さを実感してもらうためだったのだから。この実感によって、先生方は、自分のクラスの子どもたちにこの日自分が感じたような気持ちを感じてもらいたいと思ってもらえるだろう。それは、どうやったらいい授業になるのだろうとすぐ形を求めるやり方では決して生まれないものを生みだすにちがいない。

それにしても、グループの聴き合いは実に効果的だった。まっすぐな気持ちで、真摯に気づきが語り合われると、考えが、誰かに「右に倣え」ではなく、多様な考えが次々出される。そうすると、様々なものが擦り合わされて、そこから新しい魅力的な考えが姿を現す。それを先生方に体験していただいたのだ。私は、「授業もどき」をしてよかったとほっとした思いになった。

6 自ら読もうとする子ども、聴き合おうとする子どもを育てなければ

三つの学校の研修会は、夏季休業日の最終盤において行われた。ということは、この日に皆さんが感じ取っていただいたことが、この後始まる子どもたちとの授業に反映されていくかもしれない。そうになったらどんなにうれしいだろう。

けれど、ここで言うっておかなければいけないことがある。夏季研修会で学び得たことを実践に移したとき、そのようにはならなかったという現実にはぶつかる可能性があるということである。もちろん、よいと感じたことはやっていただいてよいのだ。けれども、ここで体験していただいたことはマニユ

アルではない。だから、実行に移すとき、子どもたちの状況に合わせてアレンジしてほしい。そして、それよりも大切な、学びを引き出す教師としての感覚を育て、子どもたちの学び方を育てることの大切さに気づいていただけたらどんなによいかと思う。授業づくりも子育ても、形ややり方だけではよりよくなるからである。

音読を入れるとか、グループをするとか、つないで発言するとかいうことは、すべて形でありやり方である。その形ややり方を真似てやればすぐできるのであれば、研究授業などしないで、マニュアル通りにすればよいだけである。やり方だけではできないということは、教師ならだれでも感じていることである。

では、「子どもを育てる」とはたとえばどういうことかだけれど、ここでは、「子どもが読む授業」のために、どう育てるかということをする。

まず、そのために、子どもたちにとってどういうことが必要かと考えてみよう。

- ・ ことばに触れるようにじっくり音読する。《音読》
- ・ 相互に読み合い聴き合うペア音読ができる。《ペア音読》
- ・ 音読をしながら、そこに描かれている状況を頭の中に想像する。《読み描き》
- ・ ペアで話したり聴いたりする。《ペア読み》
- ・ ペアで聴き合って感じたことを書く。《ペア読みして書く》
- ・ (2学年中盤以降) 書きこみをする《書きこみ入門》
- ・ (小学校中学年以上) グループになって聴き合う《グループの聴き合い》
- ・ 異なる考えと真摯に擦り合わせ、考えをつないだり改めたりする《探究的聴き合い》
- ・ 毎時間のふり返りを書く《ふり返り》
- ・ あらすじを書く《あらすじ》
- ・ 書き込み→グループや全体での読み深め→ふり返り《一人で始まり一人に至る》

これは、私が参観した多くの授業から、これだけの内容を一つひとつ育てていけば、かなりの読みの深まりを生みだせると私が感じたものである。番号をふらなかつたのは、この順番でもよいし、順序が変わってもよいからである。

当然、新しい学級を受け持つと、最初の1週間、授業をしながら、子どもの様子を観察しなければならない。「学び合える学級」「子どもが読む学び」に対して、今は、どういう状態なのか、どこまで育っているか、どこがもう少しなのか、それをとらえなければ何事も始めることはできないからである。しかも、それは、学級全体としてどうかということもとらえなければいけないが、それとともに、一人ひとりその子その子の状態を把握しなければならない。

その上で、皆さんが「こういう授業、こういう学び方でありたい」と思う目指す姿まで、一年のどのあたりでどういうことをしていけばよいかという見通しを持つ。そこからプランを立てることができるからである。何にどのように取り組むかという筋道や見通しのない思いつきでは、育ちはおぼつかないと考えるべきである。

その際、この頃にこういう状態になっているようにしたい、この頃にこういうことに取り組めるようになっていくという目指す時期を定めたほうがよい。そのように考えて4月から歩みだした場合、

それは10月か11月か、そのあたりになるだろう。その際、そのプランに組み込むのは、前ページに掲げた11項目のようなものになるのだと思う。

もちろん、このような見通しを持ったとしても、それをどういうふうに行うかが問われることになるが、計画したことが思ったように行くわけではないのだから、子どもたちの状況に合わせて工夫しなければならない。とは言っても、それぞれの項目において、すでに取り組んだ人の実績が残されている。それを参考するのは当然だ。ただし、何度も言うけれど、模倣ではなく、自分のクラスの状況に合うようにアレンジして、実態に合うもの、自分のものになるよう考えて実践していただきたい。

最後に、2つの点について述べておきたい。

一つ目の学校において私が「授業もどき」をしたとき、始める前1分間、目を閉じてもらった。先生方から、「なぜそうしたのですか？」という質問をもらった。私がそうしたのは、一言で言えば、「川とノリオ」という物語を読む雰囲気をもたらしたかったからである。

この日曜日、私はコンサートホールに出かけた。ホールの座席に座り、開演を待つ間、黙ってステージを見つめる。開演を知らせるブザーが鳴る。客席の音がスーッと引いていく。いつも思うのだが、この期待感が膨らんでいく時間が私は好きだ。音楽だけでなく、どんなジャンルにおいてもそういうことがあるのではないだろうか。

「学ぶのは子ども」である。だから、その時間に学ぶ内容に対して子どもたちの心が向くように、もっと言えば、期待感が生まれるように始める、それは授業者として当然の心構えなのだと思う。そんなときに、授業の進め方を頭の中でなぞったり、教える手順を確認したりしてはならない。教師は、子どもを見つめ、子どもと学習材のつながりに心を傾ける、そこに強い思いを抱いている、その「思いの深さ」が子どもの学びをひらいていくことになるのだから。あのとき目を閉じてもらったのは先生方の状況から咄嗟に考えたことであり、子どもたちと別に対応になるのだろう。

二つ目は、授業をしているその時に、どれだけ子ども一人ひとりに思いを馳せているかである。

一つ目の学校において、ビデオ研修を始める前に、研究主任の先生が、一枚の写真を映し出して、「この子どものことをどう思いますか。皆さんなら、この子どもにどうされますか」というような質問をされた。それを見た私は、研究主任の先生は、教師はどこまでも子どもを見る、あるいは慈しむ、そういう目を持たなければいけないということを提起しようとしていると感じ、深く共感した。

このとき、授業をつくるため、あるいは授業を見るとき視点について詳しく述べられたプリントのコピーが配られていたが、そういうものはどうしても授業研究の方法になることが多い。それはそれで意味はあるのだけれど、私たち実践者は、やはり、子どもがみえている、子どものことをみている、子ども一人ひとりに対して心を砕いている、そうでなければいけないのだと思う。

研究主任の先生が、写真の子どもについて語られたことは、その子どもへの深い思いのあふれたものだった。そのことを全校の先生方に語ろうとしている、それがその学校の研究主任、そういう学校の取り組みがよくなるわけではない、そう思ったのだった。

授業づくり・学校づくりセミナー、授業もどき、……意味のある夏だった。その夏季休業日が終わり、2学期が始まる。皆さんの教室でどんな授業が生まれるだろうか。どんなドラマが待っているだろうか。……楽しみなことである。