

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2010年2月6日

文責：JUN

子どもの考えから学びを生み出すとは

～物語を「なぜ」「どうして」と考え始めたとき

子どもの考えたこと、気づいたこと、見つけ出したことによって授業をつくりたい、それは「学び合う学び」を目指す教師たち共通の願いです。そこに、ただ教師に教えられるだけの授業では生まれない学びの質と意欲が存在するからです。

ところが、実際には、いくつもの考えが出しっぱなしになって学びの質が深まらなかったり、そのため、子どもの意欲も自分の考えを発言するだけのものになって、思考と探求の意欲にならなかつたりといった壁にぶつかっています。

子どもの考えを軸にしながら、学びを深めるとはどういうことなのでしょう。その際、教師は、どのように子どもの考えを聴き受け取ればよいのでしょうか。「学び合う学び」を目指す教師のほとんどはそこに大きな関心を寄せています。

先日行われた東海国語教育を学ぶ会の例会で報告された「お手紙」の授業は、その課題を考えるうえで絶好のもので、例会の協議は意義深いものとなりました。そこで、改めてその授業から、子どもの考えの受け取り方についてわたしの考えを述べてみることにします。

1. 子どもの「なぜ」「どうして」

「『だって、ぼく、きみにお手紙だしたんだもの』っていうところで、なんで、お手紙を出したことを言ったんですか？」

「お手紙」(アーノルド・ローベル作／三木卓訳)は、お手紙が来ないと嘆くがまくんと、嘆きを聞いてがまくんにお手紙を出すかえるくんのお話です。かえるくんは、お手紙をかたつむりくんに配達してくれるように頼み、がまくんの家に行って、お手紙を待つようがまくんを説得します。けれども、がまくんは、「ぼくにお手紙をくれる人なんかいるとは思えないよ」と言い、「きっと来るよ」というかえるくんに「そんなことあるもんかい」「ばからしいこというなよ」と言い返します。その間、かえるくんは、かたつむりくんがお手紙を持ってこないかと窓の外ばかり見えています。そして、とうとう「ぼくがきみにお手紙だしたんだもの」と言ってしまうのです。その場面を読んでいたとき、上記のような疑問が出てきたのです。

「なぜ」「どうして」オンパレードの読み方は、文学の味わいとしては歓迎すべきことではありません。文学は説明ではないからです。人物の生き方をその人物が出会う出来事によってあたかも目の前で繰り広げられるかのように描きだすのが文学です。だから、読むということはそこに登場する人物といっしょに物語の中で生きるということなのです。それは、何かがわかるということではなく、物語が描き出す世界を体験するということです。

「なぜ」「どうして」という読み方は、物語の中で生きるというより、どちらかと言うと何かをわかろうとする行為です。物語の中の人物は、様々な状況によってそこに描きだされたような行動をとるのですが、多くの場合、その人物がはっきり自覚して行動しているように描かれているわけではありません。人は、常に、様々な状況を背負い、様々な感情を抱き、複雑に生きています。ですから、その都度その都度の行動を理詰めで判断しているわけではないのです。そう考えると、なぜそうしたかより、そのように行動したそのことを大切にしたいと思います。それが、物語の中で生きるということでしょう。

そういう意味で、物語を読む授業をする際、教師から「ここわからないなあと思うところを見つけましょう」などと安易に問わないことです。それは、歓迎できない「なぜ」「どうして」を誘い出すことになるからです。素直に読めばそんなことは感じないのに、「わからないところ」を探すという読み方を指示されたことによってそういうことになってしまうからです。

しかし、物語を読んでいると、どうしてもその行動に納得いかなかったり、疑問がわいたりすることがあります。それは、たぶん、物語の中の人物の行動と読者である自分の考え方にズレがあるからでしょう。そういうときに生まれる「なぜ」「どうして」を否定することはできません。

「お手紙」の授業における前記の疑問はどうでしょうか。無理やり誘いだされたものなのでしょうか、それとも子どもの心の内から自然に湧き起こってきたものなのでしょうか…。

かえるくんはがまくんに自分が書いたお手紙を待たせようとしていました。かたつむりくんによって配達されるお手紙が届くまで。それはかえるくんのがまくんに対する素直な思いでした。その際、かたつむりくんの到着まで自分が書いたことは秘めたのですが、それは、決して作為的なものではなく自然な感情がそうさせたのだと思われまます。子どもたちは、そのかえるくんの気持ちに共感して読みます。それなのに、がまくんとやりとりをするうちに自分が書いたことを言ってしまったのですから、それはかえるくんに寄り添って読んでいた子どもたちにとって意外なことになるのです。どうして言っちゃうのと声を出したくなるようなことなのです。そこに、この物語のドラマチックさがあるのですが、まさに子どもたちはその仕掛けにはまったということになります。

だとすると、この疑問は、自然に生まれたものだと言ってよいでしょう。「なぜ」「どうして」という読み方は物語の読みとして避けたいことなのですが、この疑問は子どもが素直にそう感じたことなのですから避けることはできません。

2. 子どもの疑問から読み味わいへ

では、この疑問をそのまま受け取り、「お手紙を出したことを言ってしまったわけ」を言語化させることでよいかというと、わたしはそうしないほうがよいと思います。そこには微妙な配慮が必要なのです。

ビデオで見せていただいた授業では、他の子どもたちが提起された疑問にすぐ答え始めました。聴き合うかかわりが育っているからこそその反応であり、それは授業者のこれまでの授業づくりを彷彿とさせるものでした。ただ、疑問に直接答えようとするあまり、「なぜ」「どうして」にまっすぐに向かうものになってしまったのです。次のように。

「友達にこれ以上うそをつくのがいややった」

「もやもやがいやになってきた」

「このままもやもやを置いていても自分もいやな気持ちになる。早めに言うとおこうと思った」

「一回は手紙をもらった人は別にうれしくはないと思うけど、一回もお手紙をもらったことがない人は、ばらしてから来てもうれしいと思う」

「聞かれたからしょうがない」

かえるくんは、うそをつくのがいやになったから言うてしまったのでしょうか。もやもやがいやになったから言うてしまったのでしょうか。早めに言うておこうと思ったからなののでしょうか。一回もお手紙をもらったことのないがまくんならここで言うてしまってもよいと思ったからでしょうか。しょうがないと思っ言てしまったのでしょうか。

わたしは、それがすべて間違っているとは思いません。けれども、かえるくんには、こうこうだからもう言うてしまおうという意識が存在したとは思われません。そうではなく、かえるくんのこの行為は、がまくんとのやりとりの中で自然に生まれてきたことなのです。だとすると、「なぜ言うてしまったのか」という疑問に直接答え、かえるくんの行動のわけを探るのではなく、言うてしまうまでのがまくんとのやりとりを心ゆくまで味わうべきなのでしょう。

そう考えれば、「なぜ言うてしまったのか」という疑問に答え始めた子どもの発言を遮って、「ほんとだね。どうして言うてしまったんだろうね。…それには、お手紙を書いてかたつむりに頼んでがまくんのところにやってきた後ここまでどんな様子だったのか、もう一度読んでゆっくり思い浮かべてみようよ」と投げかけてはどうでしょうか。

子どもを理屈で答える方向に行かせず、この場面を読み描く読み方にいざなうのです。かえるくんとがまくんがどのようにかかわり合ったのか、その時の2人のことばの調子を考えて声に出して読み、そこから2人の表情や仕草まで想像するのです。そのことによって、その時その時のかえるくんの心の動きが浮き上がってきます。

その中には、かたつむりくんの到着を待ちかねて窓からのぞくかえるくんの動きも含まれます。かえるくんがそうしたのは1回ではありません。3回です。しかも、1回目は「見ました」だったのに2回目、3回目は「のぞきました」になっています。そのかえるくんののぞき方と、がまくんとの会話の中身が微妙にかかわり合っているのです。そういう刻々と移りかわるかえるくんの様子を、文章に即して読み描くのです。あたかも目の前でそういう様子が繰り広げられているかのように。それは、「なぜ言うてしまったのか」という問題に答えるというより、言うてしまったいきさつを味わうということになります。そうすることで、もっともらしく言語化することでは生まれえない、かえるくんの行為に対する共感や納得が生まれます。文学を読む醍醐味は、そういう読み方

によって生まれるのではないのでしょうか。

わたしは、物語を読む授業が「話し合い」に偏らないようにしたいとよく話します。そして、読み込んでいく過程において、もっともっと音読を入れるように促します。テキストの文章に応じた読みにいざなうためです。ところが、次々と発言する子どもの意欲に押されて、ついつい音読を入れる機会を失っている現状があります。それは、子どもの発言を大切にしたいという教師の思いに表れであるとともに、音読の大事さ、テキストに戻る重要さがまだまだ認識されていないということも表しています。

音読を入れるということは、話し合い一辺倒にしないための一つの方策といった意味合いで行うことではないのです。テキストを読み味わううえで、必要欠くべからざることだから必要なのです。「お手紙」の授業におけるこのシーンは、まさにそういうことを示しているのです。

子どもから生まれる気づきや疑問をもとに学びを拓く授業こそが「学び合う学び」です。しかし、それは、子どもが出してきたことをそのまま受け入れることではないのでしょうか。子どもが気づくことのほとんどは、学びを拓く礎になります。しかし、そこには、その子どもの気づきにどういう意味があり、どういう可能性があるのかを感じ取る教師の判断が必要なのでしょうか。

それにしても、意欲的な取り組みをした教師のもとでは、子どもたちも意欲的になるものだとつくづく思います。意欲があれば、子どもたちの頭は弾みがついたように回転し、広く、深く考え、いろいろなことに気づきます。そういう子どものすがたがみられる授業を見ると、その教師のたぎるような授業づくりへの情念を感じうれしくなります。この授業はまさにそういうものでした。

わたしは、ここまで授業づくりが来ると、後は教師がどういう世界をもっているかだと例会で話しました。それは、教師の考えていることを子どもに教えるためにということではありません。子どもの気づきをもとに、子ども自身が発見するために、教師のもっている世界が必要なのです。世界をもっている教師は、その存在によって微かな影響を子どもに与えるからです。

ただ、その「世界」をもつということは、教師である限り永遠の課題なのだということを付け足しておきたいと思います。考えてみれば、わたしもその課題に向かって歩み続けた教師だったのだし、外部協力者となった今もまだその課題に向かって、「世界」を求めて歩み続けているのです。様々なことにアンテナを張りながら、参観する授業中の子どもの考えにも学びながら。

子どもの考えから出発し、子どもの語り合い・聴き合いによって深める授業は、子どもの考え、気づき、疑問が主役です。けれども、それらの考え、気づき、疑問が、学びに昇華するかどうかは、教師次第なのだということも真実です。

教師が持つ「世界」を少しでも豊かにできるよう、急がず、それでいて謙虚に、繊細に、また積極的に、様々なことに挑戦し、学びとっていききたいものです。