

子どもが読む…克服が必要な難点

文学・詩の読みは、教師に教えられるものではなく、子どもが読み味わうものでなければならない。しかし、それは、子どもの好きなように読ませておけばよいということではない。授業において教師は、作者が生み出した言葉・叙述に基づいて読むようにするとともに、互いの読みを聴き合い・学び合うようにすることが大切である。

ところが、そのように務めたとしても、文学経験が十分でない段階では、子どもが陥りやすい「難点」が二つある。その二つとはどういうことか、そして、それにどう対応すればよいのか、最近見た授業をもとに考えてみようと思う。

1 「なぜ、どうして」と考えてしまう

M先生の「お手紙」の授業は、まさに、子どもが読む文学の授業だった。先生の問いに答えるのではなく、互いの読みを受けとめ、擦り合わせ、そのことによって生まれる気づきが響き合い、作中人物・かえるくんとがまくんの世界をどんどん深めていったのだった。

ただ、その授業の前半、二人の子どもが次のような疑問を出してきた。

Ri かえるくんがお手紙を出したことを言うのは、…なんか、ちょっと…なんで言ったのか不思議です。

Ha だって、「ぼくがきみにお手紙出したんだもの」というところが、なんで教えたんだろうと思いました。

授業が深まりを生み出したのは、二人によって出された、この「なぜ、どうして」への読み方を回避できたからだった。

このような「なぜ、どうして？」という疑問は、物語を読む授業において多く出される。「お手紙」に限ったことではない。「ずうっと、ずっと、大すきだよ」では、「どうして『ぼく』は、新しい犬はいらないと言ったのだろう」と考えようとするし、「大造じいさんとガン」では、「なぜ、じいさんは残雪をうたなかつたのだろう」と考え始める。

人間は、だれもが、迷い、考え、苦悩する。生きるということはそういうことである。文学が人間の生きざまを描くものだから、そこには迷い、苦悩する人物が登場する。その文学を読むのだから、私たち読者は、作中人物の迷い、苦悩に直面することになる。そうすると、必ずと言っていいほど、「なぜ〜」「どうして〜」と考えてしまうことになる。

そういう心理傾向を理解したうえで、私は、文学を「なぜ、どうして」と考えながら読むことはよいことではないと考えている。それは、次の二つの理由による。

- 「なぜ」と考えることで「正解」を求める意識が生まれるからである。人間の行動には、そうするだけの「わけ」はあるだろう。けれども、その「わけ」が複雑に入り組み、複合的になり、場合によっては、自覚なしに思わぬ行動をとることもある。後から考えて、どうしてあんなことをしてしまったのだろうと思うこともある。「こうこうこうだからこうしてしまった」というような単純なことは、むしろ少ないのではないだろうか。それを、授業において「なぜ」と考えさせれば、他の教科と同じように「正解はなんだ」という思考回路に陥ってしまう。文学は、「分かる」ものではない。「どうしてこんなことをしてしまったのだろう」ということも含めた作中人物の「迷い」「苦悩」「喜び」「かなしみ」などすべてを、そのまま「味わい」、その作品の世界を自らの内に取り込んで、その世界を生きるということである。「そうか、こういうことだったのか」とすぐ分かる作品は、文学性の低い作品である。優れた作品ほど、考えれば考えるほど、味わえば味わうほど混沌としてくる、そういうものである。それだけ私たちも、混とんとした人生の中で生きているのだから。
- 「正解」を求めることの弊害がもう一つある。それは、分かってしまうことで、それ以上の読み味わいがなくなってしまうことである。物語の世界を生きた子どもは、国語の時間が終わった後も、作品の世界を引きずっている。余韻に浸っている。作中人物の行動が衝撃的に感じた子どもは、よりそういう状況になる。しかし、「こういうことだったんだ」となり「分かった」と思った子どもは、「分かった」時点で読みは終わっていることがほとんどだ。文学の味わいを醸し出せず、授業を頑張る、そのために読み取りを発表する、そういう意識にさせられている学級では、「分かった」と感じた時点で、学習は完了になる。文学の読みは、謎解きではない。疑問解決でもない。どこまでも「味わい」なのだ。どうしてそんなことをしてしまうのかという分からなさも含めた人間の行動を自分のことのように感じ、その世界をともに生きることなのだ。「なぜ」「どうして」は、そういう文学の味わいを阻む恐れがある。

私は、人間の行動は、そのときの「状況」がつくり出すと考えている。迷い、悩み、葛藤が生まれたりしたときは思わぬ行動に出してしまうこともある。そして、後から、「どうしてあんなことになったのだろう」と愕然とする、そういうこともある。それはすべて「状況」によって生まれることである。そのことを「お手紙」に当てはめて考えてみよう。

一度もお手紙をもらったことがないと嘆くがまくん。それは、お手紙をくれるような友だちがいないという嘆きだと言える。そんながまくんの姿は、かえるくんにはそのままにしておけないものだった。がまくんにお手紙を届けたい、急いでしたためた手紙の配達をかたつむりくんに頼んだかえるくんは、がまくんのもとへ走る。

そして、子どもたちが読んだようながまくんとかえるくんのやりとりの状況になる。もちろん、かえるくんは初めから自分が手紙を書いたことを言うつもりなどさらさらしない。すべては、このときの二人の「状況」によってそうなったことなのだ。それを、「なぜ言ってしまったのか、それはこうこうこういうわけ」と一言で言うのではなく、この物語を読む子どもたちも、その「状況」の中に身を置き、かえるくんとがまくんのやりとりを目の当たりにしなければならない。

そうでなければ、言ってしまったかえるくんに寄り添えない。

それには、この「状況」を読み描くしかない。まるで、自分がその場を見ている、あるいは、かえるくんになっているかのように、描きだせば、言ってしまいかえるくんの心持が感じられてくる。大切なのは、言葉に置き換える「正解」のようなものを見つけることではなく、「感じられる」ということなのだ。感じられれば、きっと子どもたちは思うだろう。かえるくんってなんていい友だちなんだろうと。それは、「なぜ」という考え方からは生まれぬ実感なのではないだろうか。

そして、この実感を感じた子どもたちは、「手紙がほしいと嘆くがまくんのいちばん近いところに、こんな素晴らしい友だちがいたんだよ。なんで気づかないの」などと思えてくるのではないだろうか。

物語を読むということは、こういう情感をもたらししてくれる。人間的な感情を抱かせてくれる。しかし、「なぜ」「どうして」と問い、「それはこういうわけだ」と「分かる」授業からそれは生まれてこない。

M先生の「お手紙」の授業において、二人の子どもから「なぜ」「不思議」という「疑問」が出された。それは教科の一つとして実施する授業においては「疑問解決的思考」に陥りやすく、教師が乗って行ってはいけないことだった。ところが、M先生も、「どうしてかえるくんはがまくんにお手紙を書いたことを話したのか、ペアでどうぞ」と、子どもが出してきた「なぜ、どうして」に乗ってしまったのだ。しかも、ペアですべての子どもがそのように考えるようにしてしまったのだ。子どもの読みを大切にする教師が陥りやすいことである。

さあ、こういうとき、教師はどうすればよいのだろうか。

まず大切なことは、子どもの「なぜ、どうして？」をそのまま受け取る疑問解決的読み方にしないことである。ただ、そんなふうに考えてはいけませんとは言わないほうがよい。M先生の授業で出された「なぜ、手紙を出したことを言ったのか」という疑問は、本当にそう思ったに違いないからである。大切なことは、疑問解決にはせず、それでいてそういう疑問を抱いた子どもも納得できる読み方にすることである。そのための対応はもちろん一つではない。そのときの子どもの状況に合わせて授業をする教師が工夫することである。

M先生の授業ではどうだったか。素晴らしかったのは、「疑問解決的読み」を回避するようにしたのは子どもたちだったということである。

ペアをした後、子どもたち全員で互いの読みを聴き合っていたときだった。一人の子どもが「私は、〇〇さんの(なんで言ったのか不思議)は、違うんじゃないとみんなが言っていたから・・・違うかなと思いました」と発言したのだ。

この子どもが言った「みんな」とは、ペアの相手のことである。つまり、ペアの相手が「かえるくんが手紙を出したことを言ってしまったのは不思議なことじゃない」と言ったというのである。そして、この子どもは、自分も「不思議と考えるのは違っているんじゃないか」と思うようになったということなのである。

この子どもの発言は、すぐには、先生にも子どもたちにも理解できなかった。そもそもM先生は「どうして話してしまったのか」と考えさせようとしていたのだから、そういう考え方を否定する

この子の考え方が理解できなかつたからである。発言が終わっても、子どもたちは黙っている。少しの沈黙の後、先生がこう問いかける。「手紙をわたしたこと、書いたことを、かえるくんはどうしてお話ししたのかなとみんなで話してたんだけど？」と。そんな先生の言葉に対して、発言をした子どもは、きっぱりと次のように言ったのだった。

「私は、それじゃないと思う」

それは、先生がペアで考えさせたことに反する明確な意思表示であった。素晴らしかったのは、この子どもの言葉を受けたM先生のリアクションだった。先生の口から驚きとも感嘆ともとれる声で「あ〜！」という声が発せられたからである。

すると、その先生の声が続いて、一人の子どもがつぶやく、「あ〜、そういうこと！」と。

教室の空気が一変する。それは、「どうして話してしまったのかという疑問」から「話してしまうかえるくんへの寄り添い」への転換だった。

先生が子どもたちに声をかける、「こういうことかなって代わりに言える？」と。1人の子どもの手が挙がる。そして、その子は次のように言ったのだった。

「あのさ、べつにさ、普通に、お手紙のことをばらすことは、べつにさ、何も不思議とかじゃないと思ったんじゃないかなと思います」

この展開は私には驚きだった。先生でさえすぐには理解できなかつたことを、即座に、それはこういうことだと子どもが語ったからである。その子もきっと「どうして話してしまったのか」という疑問への答えを考える読み方をしていたに違いない。にもかかわらず、それとは逆の考え方を一瞬に理解し説明できる、それは、違いも、言葉足らずも、受け取ることのできる「聴き合い」が、この学級で育っていることを示していると思ったからである。

「なぜ、どうして」的読み方から脱した子どもたちは、この後、いつまでも「手紙は来ない」と言ってかえるくんの言葉を受けとめようとしないがまくんは、「納得していない」と言い、だから、話してしまうことになってしまったのだと言い、そして、それは、かえるくんはがまくんの「親友」だからだと言ったのだった。

子どもたちは、がまくんを「親友」だと思うかえるくんに寄り添い、そんな大切な友だちであるがまくんが、どんなに語り掛けても態度を変えるところか、エスカレートさせる「納得しない」様子に我慢できなくなっていく、その「状況」を感じ取っていたのだった。それは、たぶんよく似たことを答えることになったとしても、「なぜ、どうして」的読み方からは生まれ難い、文学的味わいを醸し出すことになったと言える。

M先生の授業では、このようにして、子どもによって「なぜ、どうして」を回避し、読みの深まりをつくりだしていった。それは、M先生が、日ごろからさまざまな子どもの読みを大切にしておられるから生まれたことである。しかし、ほとんどの学級ではそうはいかない。やはり教師がなんらかの手立てをとらなければならないだろう。例えば、「そうか！ どのようにそういうことになっていったのかなあ。・・・それじゃあ、かえるくんが言うてしまうまでのがまくんとかえるくんの様子を、音読して頭の中に思い浮かべてみよう」とでも言って、「状況」を目の前に浮かべさせるといった方法も考えられる。

とにかく大切なことは、「なぜ、どうして」という子どもの疑問をそのまま受け入れる疑問解決的読み方にしないことである。けれども、子どもがそういう疑問を抱くところは、物語にとってかなり重要な出来事が描かれているところである。そこに気づいたのは悪いことではない。その気づきを生かせば読みは深められる。大切なのは、「疑問解決」にしないで、その「状況」を受けとめるようにすることである。それはすべて教師の対応にかかっている。「状況を読む」「音読をして読み描く」、それをどう具現化するかなのだ。

2 「点」の読みに陥ってしまう

物語を読む授業は、多くの場合、場面ごとに区切って行うことになる。昔から、それは「場面読み」と言われている。いくつかの場面がつながりながら展開していくのが物語だから、場面を積み重ねるように読むという読み方は理に適っていると言える。

ところが、ストーリーがどのように「つながっているか」に基づいてそれぞれの場面を読み重ねていくということは、子どもにとって簡単なことではない。たとえば、「一つの花」(今西祐行)でこういうことがよく起こる。

出兵していく場面で、愛児ゆみ子が「一つだけ、一つだけ」と言って泣き出してしまう。それを見た父親がふいといなくなり、一輪のコスモスの花をも持って戻ってくる。そして、その花を「一つだけのお花、大事にするんだよう——」とゆみ子に手渡した後、汽車に乗って去っていく。この場面を読む授業で、必ずと言ってよいほど話題になることがある。「お父さんは、一つの花にどういう思いを込めたのだろうか」である。

確かに、それは、この物語にとって中心的なことにちがいない。だから、教師に発問されて考えるのではなく、子どもの方からそこが出されてくるのは願ってもないことである。しかし、そのとき、子どもから出てくる考えに物足りなさを感じることにになりやすいのではないだろうか。それは、子どもたちの考えが、この場面だけ、もっと言えば、「点」の考えに陥りやすいからである。

まず、この場面の文章だけでも、「プラットホームのはしっぽの、ごみすて場のような所に、わすれられたようにさいていた」と書かれていることと関連づけて読まなければならないのに、そういう一輪の花が咲いていた場所や咲き方と関係づけて考えられない子どもが何人もいる。

さらに、物語の前半、「一つだけ……、一つだけ……。」がお母さんの口ぐせになったと書かれているその次に、お父さんがゆみ子をめちゃくちゃに高い高いする場面があるが、そことの関連が考えられないことが多い。

このとき、父親は、「この子は、一生、みんなちょうだい、山ほどちょうだいと言って、両手を出すことを知らずにすごすかもしれないね。一つだけのいも、一つだけのにぎりめし、一つだけのかぼちゃのにつけ——。みんな一つだけ。一つだけのよろこびさ。いや、よろこびなんて、一つだってもらえないかもしれないんだね。いったい、大きくなって、どんな子に育つだろう。」と吐露し、ゆみ子をめちゃくちゃに高い高いする。

しかも、文章には「そんなとき」「きまって」と書かれている。ということは、高い高いしたのは一度ではなく何度もだということになる。そこにはそうせざるを得なかったお父さんの気持ちが

あるわけで、それが一つの花を手渡して出兵する気持ちとつながっていないはずがない。にもかかわらず、出兵の場面だけであれこれと考えてしまうことになる危険性がある。

もちろん、出兵の場面だけでも関連づけて考えなければいけないことがほかにもある。それは、一つの花をもらったゆみ子がきゃっきゃと足をばたつかせて喜ぶのだが、「それを見て、にっこり笑い」、しかも「何も言わずに」行ってしまったことである。さらに、「ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら」と書かれていることも重要である。だから、この父親の姿とつなげて読むことは必須である。しかし、教師がそこを指摘しない状態で、どの子どもも考えられるかという、それは簡単なことではないのだ。それが関連づけられないと、読みは「点」の読みになる。

ところが、この物語には、まだまだ「点」の読みになる危険性がある。

物語の最後に、お父さんが出兵してから十年後が書かれている。そこに、「一つの花」とは書かれていないが「コスモス」が登場する。「ゆみ子のとんとんぶきの小さな家は、コスモスの花でいっぱい包まれています。」というように。それは何を意味するのだろうか。しかも、コスモスは「一つ」ではない。ゆみ子の家はコスモスの花で「いっぱい包まれている」のだ。

私は、文学を読むのは子どもであり、教師の解釈を教えるものではないと述べている。しかし、その一方で、作者が生み出した言葉・叙述に基づいて読むようにしなければならないとも言っている。皆さんは、ここまで述べてきたことはすべて、筆者の私的な解釈だと思われるだろうか。そうではないのだ。これはそのように書かれているということなのだ。それを無視して読んだのでは、その読みは十分なものとは言えない。それぞれの読者が、自分の感受性を働かせて自分なりの読みをするということは、このような文章の書かれ方に基づいてのことである。

だから、「お父さんは一つの花にどのような思いを込めたのか」についても、先に述べたように「点」の読みにしてはならない。以上述べてきたようないくつかのこととつなげて読まなければならない。もちろん、そのように文章に即して読んだとしても、その読み味はいは決して一つにはならない。読み手による微妙な異なり、味わい方が生まれる。それが文学である。文学の面白さである。

その面白さ、魅力を子どもに味わわせたいと思ったら、「点」の読みではなく、言葉にくっついて、言葉で描かれた「状況」のつながりを感じ取りながら読めるように育てなければならない。しかし、物語にちりばめられた「つながり」をとらえて読むということは、子どもにとって簡単なことではない。低学年の子どもならなおさらだし、高学年であっても気づきにくいものなのだ。

3 難点を克服する読みをどう育てるか

では、どのようにして、そのように読める子どもにしていくかということだが、その方法に決まったものがあるわけではないし、どの学校でも、どの子どもたちにも通じる方法があるわけではない。教師は、「どうしたらできるのか？」と、すぐ方法を求めたがる。しかし、気持ちはわかるが安易に求めその通りやってみたとしてもうまくいくはずがない。それは、子どもによって状況は違うのだし、教師自身の状況も異なるのだから。

ただ、大切にしなければならない原則はある。それだけはここで述べておきたい。

一つは、物語の展開を心に置きながら読み進める読み方を身につけることである。そのために大切なこと、それは音読で意識することである。例えば、この時間はある場面を読むということになっていたとしても、その場面だけ読むのではなく、できる限り広い範囲を音読するようにすることである。それで、主人公の行動や心情、場面の移り変わりを頭に浮かべながら読む意識が育つ。

このことは、場面の読みのときだけではなく、いつのどんな時でも、音読は、そういう意識をもって行うようにしなければならない。そのことによって、物語の流れを意識できるようになるし、主人公のことがより深く感じられるようになる。

二つ目は、場面の移り変わり、物語の展開・筋に関心を抱かせるようにすることである。それには、「あらすじ」を書いてみるのがいちばんよい。とは言っても、それは簡単なことではない。すぐに書けるようなら、「点」の読みにはならない。

最初に行っておくとよいのは、場面分けである。そして、場面ごとに書かせ、それを一人ひとり読んでやり、足りないことがあれば子どもに尋ねて答えさせ、それも書き加えさせることである。その際、文章として整うことよりも、大切なことが抜け落ちていないかに留意する。こうして、一つの場面が書ければ次の場面に進めていくようにする。これを全員に対して行うのである。初期に1回か2回やれば、その後はいちいち見てやらなくてもよくなる。小学年低学年では、挿絵を物語の順番に並べさせ、どういう物語か話させるようにするとよいだろう。このように「筋」がつかめることで、「点」の読みを防ぐことができ、場面の「つながり」に意識が行くようになる。

三つ目は、冒頭で述べたことだが、「互いの読みを聴き合い・学び合う」ように日頃から取り組むことである。そうすれば、「つながり」をとらえる目が多くの子どもに広がっていく。

たとえば、前述した「一つの花」で言えば、私が述べたいくつもの言葉と言葉、場面と場面の「つながり」について、学級のだれも気づかないということはまずあり得ない。気づいている子どもが何人かはいる。前述したすべてに気づいている子どもは少ないだろうが、どれかに気づいている子どもはきっといる。そういう子どもがいれば、「聴き合う」ことによって、どの子どもも重要な言葉の「つながり」の存在に気づくことになる。

だから、「考えを擦り合わせる」、「自分にはない読みから学ぶ」、「仲間の読みから学んだことから読みを積み上げる」、そういう「聴き合い」が育つようにすればよいのだ。もちろん、それは、学び方に対してだけでなく、子どもの人間関係にもよい影響をもたらす。子どもの学びにとって、いや、他者とともに生きていくうえでもっとも大切なのは「聴き合い」である。それは、私が常に述べている「学び合う学び」と深くつながることである。

「学び合う学び」は、当然のことだが、国語科とか文学の授業だけで育つものではない。すべての教科の学びによって、授業以外の学級・学校生活においても育つものである。それは、単なる方法というより、「人間的なもの」だからである。そして、そこには、三つの「い」を大切に

「聴くこと」が存在している。その三つの「い」とは「分からない」「間違い」「考えの違い」の三つである。「分からない」と困っている友だちがいたら耳を傾け寄り添う、「間違い」をしてしまった友だちはどこでそうしてしまったのかと寄り添って考える、そして、自分とは異なる考えに対し

でもそれはそれとして受け止め、自分の考えと擦り合わせる、そういう「聴き合い方」こそが「学び」を深めるのだ。そして、それは、学校における学びだけに留まらず、社会における人と人のかかわりにも及んでいくにちがいない。

学びは「聴くこと」から生まれるのである。自分の考えを「言いたい言いたい」と思い「ハイ、ハイ」と挙手することはよいことではないのである。「言いたい」意識に偏った子どもがいる学級には、必ず、ひっそりと「分からなさ」を抱えている子どもが存在している。「なぜ、どうして」と安易に考える子ども、「点」で読んでしまう子どもは、三つの「い」を大切に「聴き合える学級」になることで減らしていくことができる。「学び合う学び」はすべての子どもの育ちになる。

最後に、間もなく新年度というこの時期だからこそ述べておきたいことがある。

それは、ここに記したことも含めて、来年度一年間のプランを立てて歩み始めてもらいたいということである。

子どもの「読み方」は、経験によって身につく。しかし、それは一朝一夕では身につかない。一度にいろいろなことをやらせてもだめである。4月から一つひとつ経験を積んでいくことである。

まず、来年度担当する学年が決まったら、国語の教科書にざっとでもよいから目を通す。そして、「読み」の分野にあたる物語文、詩、説明文をひと通り読む。

新学期が始まれば、教科書の最初に出ている作品（教科書によって異なるが、見開き2ページに掲載している詩）で授業し、どのような音読ができるか、どれほど読み味をえるか、読んだことをどのように書くことができるかなど、本年度の子どもの現状をとらえる。もちろん、そうした子どもの状況をとらえるように心がけながら、読むことが楽しくなるように授業しなければならない。

その結果を受けて、最初に出てくる物語文で、どういうことを重視するか決める。当然、その第一は「音読」である。「音読」が読みの学びの基本中の基本だからである。そのうえで、10月から11月頃に「子どもの読みがつくる授業」になっていると想定し、この物語からどういう順にどういうことを積み上げ育てていくかという一応のスケジュールを立てる。「育てる」ことを抜きに、「読める子ども」「読もうとする子ども」にはならないからである。

4月は、学校全体が取組を整えていく時期である。しかし、整えなければならないのは学校全体だけではなく個々の教師もそうしなければならない。だからこの時期に、子どもたち一人ひとりをとらえ、子どもと子どものつながりをつくり、保護者の理解も図り、1日1日を大切に歩み始めなければならない。

そう考えると、4月は、やらなければいけないことが多岐にわたり、多忙を極めることになる。

けれども、子どもの側から考えると、4月1カ月は、その学級で学ぶ基礎がつくられる時期である。そこで、雰囲気や仲間関係を感じ、教師との関係が生まれ、そして何よりも、学ぶために大切なことはどういうことかという価値観を感じ取っていくことになるからである。つまり、この1カ月に身につけたことがこれから先1年間を左右するのだ。

そのような重要な1カ月をなんとなく過ごしてしまってはならない。そうならないために大切なことが「子どもや学級の状態をみる」ということであり、そのように「みたこと」をもとにして「これから先に目を向ける」ということである。

スタートを大切にしなければならない。4月が一年間の鍵を握っているのだから。