

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「譲れない読み」を発見するための詩教育の実践 : 誤読を恐れない立場をとって
Author(s)	田中, 智也
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 250 - 259
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054823
Right	
Relation	



「譲れない読み」を発見するための詩教育の実践 —誤読を恐れない立場をとって—

福山市立深津小学校 田中 智也

キーワード：「譲れない読み」，詩教育，誤読

1 問題の所在及び研究の目的

1.1 問題の所在

私たちが過ごす環境は目まぐるしく変化している。新型コロナウイルスによるコロナ禍で、直接的な会話やコミュニケーションなどが制限されるようになった。またマスクをしているため教室での児童は目の動きやジェスチャーを頼りにコミュニケーションを図っている。

このように感染防止を徹底することによって「なんとなく」空気を読んで他者と関わることができるようになってしまった。

だがそれによりコミュニケーションに齟齬が見られることもある。またそれらによって他者とのつながりが希薄となり、孤独感・疎外感等が浮き彫りになっている現状がある。

そしてデジタル環境や SNS 等が教室内外問わず切れ目なく身近にあるようになったということも挙げられる。それにより言葉の量は膨大になった。だからこそ、今日の詩教育の課題は「言葉で日常に立ち止まったり見つめたりすることで、学習者が自身にとっての「生きることのリアリティー」を回復・再生したり創造したりできるようにすること（児玉，2017）」である。

また初めて出会う詩を読む際に「あらかじめみんな確認してきたものを表さなければならないことに対する不安（中井，2014）」を学習者が抱えていることも今日の詩教育の課題の 1 つである。そのために、詩を読むことで自らの世界を知り、確かにこの世界に生きているということを実感することが必要である。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、上記の課題を乗り越えるために「譲れない読み」を発見するための詩教育を提案することである。そして詩教育において学習者が「譲れない読み」を発見することの意義・必要性は何かということを考察する。

2 「譲れない読み」とは何か

本稿では「譲れない読み」を「自分なりの読みが出来た際にそれをすぐに譲れないものとしてしまうのではなく、他者の読みとの交流を通して自分の読みと他者の読みを立ち上げ、対峙し、その闘ぎ合いの中でようやく発見できる「譲れなさ」を読みとするもの」と定義する。

この「譲れなさ」について鈴木（2001）は『ごんぎつね』の読みについて以下のように述べる。

「『ごんぎつね』をどう読むかは、読者の心性に関わる問題としてあるのであり、読者が自らの読みにこだわり、他者の読みを排除しようとするのも、当然といえば、当然なのである。自己の依って立つ所をそんなに簡単に譲ってよいはずがないではないか。そして、簡単には譲れないことを議論するからこそ、議論は他者とのコミュニケーションとしての意義を持つのである。」

ここでは、「譲れない読み」を発見するための過程について述べる。まず「譲れない読み」は初めから自分の読みに固執してしまうことを推し進めるのではなく本稿では、自分自身の読みや他者の読みと出会うことによって初めて発見されるものであると考える。

次に自分ごととして詩と出会い読むことで気づきを発見し、自分なりの読みをつくる。この際、自分なりの読みを「譲れない読み」として認めることはできない。なぜならそれは、たとえ「譲れなさ」に近いものであってもあくまで自分の読みに固執している自己完結の読みだからである。

そして自分なりの読みをつくった後には、他者の読みと交流することが必要である。それは自分だけでは自己完結の読みでしかなかった自分なりの読みを他者の読みと交流することで、それらの読みを比較し、他者にひらかれることで自己完結では無くすことができるからである。

またこの際、自分なりの読みと他者の読みを比較することで自分は他者の読みと対峙し、自分が

詩をどう読んでいるのかという、詩への立ち位置に気づく。さらには他者の読みを知ること、自分の読みが立ち上がり、自分は自分の読みとも出会うことができる。

こうして自分なりの読みと他者の読みの両方と対峙する環境をつくるのが「譲れない読み」を発見するための土台となる。なぜなら自分の読みと他者の読みの両方と対峙している際には、自分は一度両方の読みのあわいに立ち、それらの読みを眺めているからである。あわいに立つことで、ようやく自分の「譲れない」を発見するための吟味が可能になる。そしてその吟味の結果、「譲れない読み」を発見することができる。と考える。

3 詩教育での「譲れない読み」の意義・必要性

3.1 「わたし」を立ち上げること

「譲れない読み」を発見するために必要であると考え「わたし」を立ち上げるということに焦点を当て意義・必要性を述べる。中井（2014）は以下のように述べる。「『わたし』を立ち上げて自分自身の読みを表現しようとするならば、それが合っているのかどうか分からないという不安があってはならない。読みながらも「本当のところ（正解）はなんだろう？」「他の子はもっと良いことを書いているかもしれない」「自分の読みなんてダメだろう」と思っていたら、ことばとして表現する手前の、頭の中にモヤモヤと形にならない印象のようなものが浮かぶことすらできない。そのとき頭を支配しているのはどうすることもできない不安感のみである。モヤモヤとした何かは浮かんで来たとしても、不安に押しつぶされ、自分自身でその「何か」の存在を認めることができない。認めることができなければ当然、その「何か」は形になることはできず、ことばとして形にならないければ当然答案用紙に何かを記すこともできない。そのような不安と焦りは詩の読みに対するさらなる不安を呼び、詩を敬遠するようになり、ついには詩集を手取ることも拒むようになってしまうかもしれない。」

「譲れない読み」を発見するためにはその土台となる自分なりの読みを生み出さなければならぬが、まず「自分なりの読み」を生み出す時点で不安や苦しさが生まれる。そこで「わたし」を立ち上げて「自分なりの読み」を生み出すために詩

を自分ごととして読む必要があると考える。

では、自分ごととして詩を読むことはどのように可能か。それは詩教材を選ぶことから始まる。自分ごととして読むことができる詩を選ぶことがまず何よりも重要である。その基準は、学習者がこれまで生きてきた/生きている中での生活経験や感じたことや考えたことを出発点として読むことができるかどうかである。この基準に沿った詩教材を準備することができたら次の段階である。

次はその教材との出会い方である。そこでは詩と出会う際に「感じたことや考えたこと、経験などを思い出して読んでほしい」のような、これまで生きてきた/生きている自分が経験などを想起できるような声かけが必要である。そして読みをつくる段階に入って行く。

しかしすぐに「自分なりの読み」をつくることは促さない。まずは詩を読んで「気づいたこと（考えたこと・感じたこと）」（以降「気づいたこと」）を詩に書き込んでもらう。まずは「読み」というハードルではなく、特に正解も何もなく、ただ詩に触れてみるという段階をつくる。

この際の学習者は「感じたことや考えたこと、経験などを思い出して読んでほしい」などの声かけによって、これまでの経験等を想起しながら読む。そしてこの時、学習者は初めて詩と対峙して何かを心に感じながら気づきを書いて行く。

このことについて菅（1986）は「子供たちが詩を読んで「最初に心に抱いたもの」の扱いは、かなり慎重にする必要があるのではないかと思う。大人の場合はそれでも、自分の解釈よりも豊かな解釈に出会った時には、移ろうと思えば比較的容易にそちらへ移れるだろうが、子供の場合はかなり執着が強いのではないか。たとえ正しいとされる解釈が授業者の手で展開されたとしてもである。」と述べる。

このように、ここでの「気づき」を慎重に扱うためにもそれらから採用・反映する機会を「自分なりの読み」をつくることで確保する。そして先程、詩に直接書き込んだ「気づいたこと」から採用したり、そこから連想したりすることで自分の気づきや読みを認めながら「自分なりの読み」をつくっていく。

ここまでで「自分なりの読み」をつくってきた。この「自分なりの読み」は、ただ詩を読んで書い

た「感想」だけではなく、これまでの自分自身の過去や経験から想起されて生まれた切実な読みである。

またコロナ禍による不安やしんどさ、各学習者の悩み等を抱えて生きづらい世界の中で、詩に「自分なりの読み」をつくることは、「わたし」を立ち上げ、詩の世界を通して現実の世界にどうにか隙間や自分の立ち位置を見つけて懸命に生きようとするところでもある。

ここからは「他者の読み」と出会う中で自分自身を立ち上げることについて述べる。自分も他者も互いに「自分なりの読み」をつくることができたら、次はその交流である。本稿では詩を読む中で「譲れない読み」を発見することが目的であるが「他者の読み」との交流の際にすぐに「譲れない」と決め込んでしまうことが目的ではない。

「他者の読み」と出会う際には、ただその読みを聞くだけでなく、自分なりにメモとして書き込むことが大切である。なぜなら他者の読みを、流れていってしまうものとするのではなく一度自分自身で受け止め、解釈し、反芻するためである。そして「他者の読み」を書いておくことで、「他者の読み」を通して「他者」を立ち上げることになる。また「他者の読み」も「自分なりの読み」と同様に、詩を自分ごととして捉えて生まれてきた読みである。そのため、それらをすぐに否定・拒否をしてしまうことは、他者自身をも否定・拒否することにつながる。「自分の読み」を他者へ開示し「他者の読み」を聞き、自分自身の言葉でメモとして書き込んだら、その際学習者は「自分の読み」と「他者の読み」のその両方と対峙することになる。「他者の読み」とはここで初めて出会い、メモとして書き込むことで他者自身も立ち上がってくるが、ここでは再度「わたし」も立ち上がるのである。それは「他者の読み」を聞き、書くことで「自分なりの読み」と比較することができるようになったためである。そしてこの「自分なりの読み」と「他者の読み」の比較は、その読みの外に立って客観視することで比較をしているのではない。

では、どのような比較がされているのか。それは「自分なりの読み」と「他者の読み」のあわいに立つことで比較をしているのである。そのあわいとはどういうことか。自分も他者も同様に詩を

介すことで「自分なりの読み」を立ち上げてきた。それらの「読み」は自分自身にしかわからないものの、詩という同じ媒介物を持つことで、互いの読みを知ろうとすることができる間に立っているのである。そしてこの際、互いの読みに真ん中ではなく限りになく「自分なりの読み」に近いあわいなのではないかという疑問が浮かぶ。

だが、同じ詩を媒介物としているために「他者の読み」と出会うことで「自分の読み」とも再び出会う機会が得られることになる。そのためあわいに立つことが可能となる。

このように「他者の読み」と出会い、「自分なりの読み」と「他者の読み」のあわいに立つことで、再度「自分なりの読み」と出会うことになり、またその際には「他者の読み」と「自分なりの読み」の両方に出会うことで、「わたし」を立ち上げてその両方の読みと対峙する。

ここまで「他者の読み」と「自分なりの読み」の両方に出会うことで「わたし」を立ち上げてきた。そして「譲れない読み」を発見することに向かう。「譲れない読み」を発見するためには、学習者が必然的に「譲れなさ」を発見することになるための発問が必要となる。発問を通して「他者の読み」と「自分なりの読み」のあわいに立ち、自分の中の何が「譲れない読み」なのかということ吟味していく。「譲れない読み」を発見しようとする際、再び立ち上がってくるのが、学習者が最初に書いた「気づいたこと」である。「自分なりの読み」と「他者の読み」のあわいに立ち、どれを採用し、どこから連想し、など様々な想像を膨らませる。

ただこの際、再度「気づいたこと」を見返すことで、そこにいた「わたし」と出会うことになる。これが「譲れないよみ」の発見によって立ち上げられる「わたし」である。「他者の読み」と「自分なりの読み」のそれぞれと対峙し、吟味しているが、その根本のどこかでぼんやりとした「譲れなさ」がある。

そのぼんやりとした「譲れなさ」は、「気づいたこと」にたちかえることで、ようやく「譲れない読み」として発見できるのである。この「譲れない読み」は、ただ「読み」の発見だけでなく、「わたし」の発見でもある。また「譲れない読み」を発見する際には、反対に「譲れる読み」にも出

会うことになる。「他者の読み」に出会うことにより、採用してもいいなと思う部分や、そこから連想すると面白いなと思う部分など、自分の中でも許容してもいい読みと出会うことになる。

以上のように「譲れない読み」の発見及びその過程によって、「わたし」を立ち上げてきた。「譲れない読み」を発見することは、自分の読みを肯定するだけではなく、自分自身すらも肯定することにつながると考える。

また授業を通して自己を肯定する経験をすることによって、孤独感・疎外感等の低減にもつながっていくことに寄与できると考える。

では、この「譲れない読み」を発見することでの、自分の読みや自分自身を肯定することはどんな意義があるのであろうか。南(2022a)は「国語科での文学の〈読み〉を繰り返すことは、現実の自己の価値観や認識に気づき、価値観や認識の変化・拡充が期待できる」という。「譲れない読み」の発見では、自分ごととしての詩を読み、「わたし」と対峙することを通して、南(2022a)が言う「現実の自己の価値観や認識に気づき、価値観や認識の変化・拡充」ができるであろう。

さらに南(2022b)は「学校現場で学習者は、主として国語教科書を通して文学作品を学んでいる。この時、学習者の多くは教科書や教員の求める答えを“正しい”ものとして認識していると考えられる。」とも述べる。これは「いい子」の抑圧に関して述べているものであると考えられる。そして「譲れない読み」の発見をすることは、自分にしかない読みの存在を認め、自分自身の存在を認めることになる。このようにして「譲れない読み」を発見することは、自分自身にある不安感や抑圧を解放し、「いい子」性を打破していくことにも寄与できる可能性をもつと考える。

3.2 通り過ぎていく言葉をつかまえる

「譲れない読み」を発見することの意義・必要性の1つを「通り過ぎていく言葉をつかまえる」ことにあると見出す。児玉(2017)は以下のように述べる。

「拡散し浮遊しフローと化した詩と言葉を学習指導の場でもう一度取り戻すことであろう。詩と言葉が拡散・浮遊しフローと化していると言うことは、じつは私たちの生そのものが拡散・浮遊

しフロー化していることに他ならないという認識が、今、私たちには必要ではないかと思う。そのために私たちがすべきことは、すぐれた詩を教材としながら、私たち自身が言葉で日常に立ち止まり、言葉で日常を見つめ直すことである。そして、母語教育としての国語教育においては、これまで述べてきたような社会状況のなかで、学習者が将来、学習者自身の力でポエジーを見いだしたり言葉に立ち止まったりできるようにすることである。その意味で、詩教育の現代的課題とは、言葉で日常に立ち止まったり見つめたりすることで、学習者が自身にとっての「生きることのリアリティー」を回復・再生したり創造したりできるようにすることであると私は考えている。」

これはデジタル環境や各SNSが当たり前にある環境となり、さらにはそれが学校内外において切れ目なく存在している今現在こそ立ち向かうべき課題である。詩は物語のように、起承転結を求められているものでもなければ、筋道があるわけでもない。読者にその読みが完全に任されているのである。ともなれば詩においては、言葉に立ち止まったり・見つめたりすることがなければ、ただ文字が私たちの前を通り過ぎていってしまうだけになる。そしてこれらのことは「ナンデモアリ」や「コレシカナイ」を誘発することにもなる。では、詩の言葉たちに立ち止まり・見つめるにはどうすればいいのか。

まず初めて詩と出会う際、学習者はこの詩はどういったものであるかぼんやりと読もうとする。その際に必要なのは、自分ごととして読むことができる発問である。発問によって自分ごととして読む心構えができることになる。そして詩を読むことで自分ごととしての「気づいたこと」が書かれていく。この際自分ごとであるために、詩を一通り読むだけでなく、何度も戻って読むことや単語や行、連などを詳細に吟味することで、詩が流れていかず、詩に立ち止まって見つめようとするのである。

そして「自分なりの読み」の際には再度、詩に立ち止まり、見つめる機会を得る。それは実際に「読み」をつくることが求められるからである。「読み」をつくるためには詩の単語や行、連などの何かから採用、連想、想像を膨らませることが必要となってくる。また、「自分なりの読み」を

つくった後は「他者の読み」と交流する時間を確保する。

さらにこの際、「自分なりの読み」や「他者の読み」に立ち止まったり見つめたりすることを通して、「自分なりの読み」に読みの更新や変容が起こる場合がある。それらの読みは、自分にとっての「譲れる読み」である。

そして「他者の読み」を聞いて「譲れない読み」を発見するためには、「他者の読み」と「自分なりの読み」を比較し、吟味する必要がある。ここではどれが自分にとって譲れないのか、譲ってはいけないのか、そして更新不可能、変容不可能な読みなのかを吟味することになる。この際、読みの更新、変容を可能性として秘めていた言葉への立ち止まり方・見つめ方とは質が異なる。「譲れない読み」を発見しようとすることによって、先程出会った「他者の読み」に関心を寄せるあまり自分の読みを全て変えてしまう読みになったりしてしまわないように、自分の読みを煮つめるという吟味が起きる。また詩の言葉や「自分なりの読み」「他者の読み」に立ち返ってそれらに出会い直すとともに、初めに書いた「気づいたこと」にも戻り、詩の言葉、自分や他者の読みにも立ち止まり見つめようとする。

このように「譲れない読み」を発見することはその過程に詩の言葉のみならず自分や他者の読みなど、様々な形態の言葉たちに立ち止まったり見つめたりする機会を確保することができる。

4 「譲れない読み」を発見するための単元計画

4.1 単元観

本単元は全2時間である。本単元では、小野十三郎(1967)「山頂から」を教材とし、学習者が「譲れない読み」を発見することを目指す。第1時において単元全体の目標を「あなたが登っているのはどんな山?ガイドになってしょうかいしよう!」を伝え、その山を紹介するための読みをつくり、その後他者(3~4人グループ)と読みの交流をし、多様な読みに出会う。

次に第2時では、自分の読み及び他者の読みを踏まえて「譲れない読み」を発見し、その「譲れない読み」を含めた山のガイドを行う。

4.2 児童観

コロナ禍において、感染予防のため他者との直接的な会話やコミュニケーションは制限され、コロナ禍以前と比べその質は変化している。はじめて児童と出会った際に感じたことは、常にマスクをしていることから表情やジェスチャー等を頼りに反応していることである。口元が見えないために言葉を滑舌良く話さなければ児童全体には伝わらない。そんな時、目を見開くことや眉を上げる、身振り手振りを大きくすることなどをすると、児童は私が言った言葉を推測して反応していた。また休み時間において、教室内で百人一首や自作のカードゲームをしたり談笑したりしていても、一定の距離を保つ姿や至近距離で大きな会話をしない、してもすぐに声量を落とす姿などが挙げられる。またこれらの遊びはそれぞれが特に約束をしている様子もなくいつの間にか始まっていた。これは以前からそれらの遊びを楽しんでいるからということが挙げられる。そしてコロナ禍による会話やコミュニケーションの制限によって、「なんとなく」状況を見たり把握したりすることに慣れたからという推測もできる。

このように、児童は話したいことや伝えたいことを十分に言えないこと、さらに「なんとなく」グループができたり役割分担がされたりすることで、会話やコミュニケーションの機会がなくなってしまうことが挙げられる。

また児童は詩を読む際、自分の読みをつくることができる。それは本単元前の国語の授業でも見られた姿である。その日は三好達治の「雪」を読み、詩から「思い浮かぶもの」を書いた後学級内でその読みの交流をした。その際、児童が自分の読みを存分にノートに書いている姿が印象的であり、他者の読みを聞く際には首を縦や横に振るなどして反応を示していた。児童はどの読みや意見を聞いても驚いたり感心したりしており、それまで自分の中には無かった「読み」と出会っているようであった。しかし同時に感心のあまり、自分の読みに自信がなくなり、他者の読みや考えに一度立ち止まり・見つめることがほとんどないままに自分の読みや考えを放棄したり他者の読みに移行したりしてしまうという姿も見られた。

また他者の読みを聞き、それらに質問をする場面も印象的であった。それは自分の読みと他者の

読みを比較している様子が見られたからである。しかし、前時にも「雪」を読んでいたために児童は自分の読みが膨らんでいたのか、他者の読みを聞いてもあまり吟味しないままに、自分の読みに固執してしまう様子が見られた。

4.3 教材観

本稿の実践では教材として小野十三郎（1967）「山頂から」を選んだ。

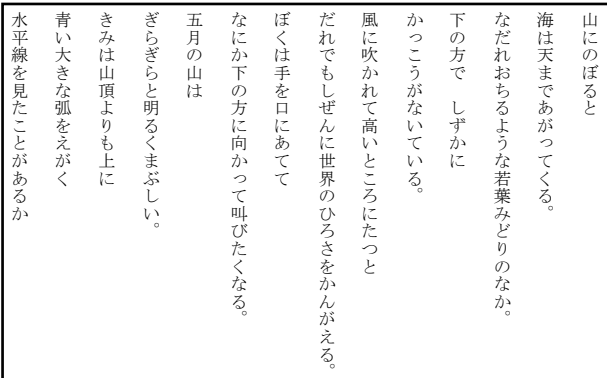


図1 小野十三郎（1967）「山頂から」

この詩に出てくる山・海・風などの風景は、児童が生きている/生きてきた世界でずっと共に過ごしてきたものでありながら、それぞれの生まれ育ちや見方・考え方によってその捉え方は全く違う。そのため他者と読みの交流を行うことで、多様な読み・解釈と出会い、読みの更新がされていく中で、自分の読みの解釈が埋もれてしまうこともある。しかし風景は児童自身がこれまで見た/見ている世界に唯一のものとして存在するものであるため、他者の読み・解釈を全て鵜呑みすることは自分の読みや自分の世界をも放棄し他者に安易に迎合することにもつながってしまう。この詩はこれまで、味わうことやぼくの気持ちを考える、山頂からの風景を絵にしてみるなどの実践が多くされてきた。

だが、児童自身が生きている世界を介し、他者と読みの交流を行い、「譲れない読み」の発見をすることで自己を肯定することにつながるができる詩教材にもなり得るであろう。

4.4 指導観

まず第0次として計4冊の詩集を教室の学級文庫に置くことで詩に触れることができる環境を用意する。今回は、金子みすゞ（1998）『金子みすゞ

童謡集 このみちをゆこうよ』、工藤直子著・佐野洋子絵（1982）『詩の散歩道—工藤直子少年詩集 てつがくのライオン』、谷川俊太郎（1989）『詩集 うつむく青年』、まど・みちお（1968）『天ぷらびりびり』を用意した。これらの著者はこれまでも多く小学校国語科教科書で詩が掲載されてきた人たちであり、児童にとっても身近な詩人であるためにこの4名の詩集を置く。また本単元で使用する「山頂から」が掲載されている小野十三郎（1967）『太陽のうた』とは授業で初めて出会うことを担保するため事前には置かない。本単元は全2時間で構成されている。

まず1時間目である。はじめに授業者の出身である「岡山県」の様々な「山」（低い山、海が見える山、工場地帯がそばにある山など）について紹介する。そして今回取り扱う詩は山についての詩であることを伝え、電子黒板に「山頂から」の詩を映すことで児童はこの詩と出会う。そして詩及び添えられている絵もこの詩集が初出であることも伝える。

次に音読である。まず範読を行う。その後、この単元全体の目標である「あなたが登っているのはどんな山？ガイドになってしょうかいしよう！」を伝える。そして1時間目はその準備としてのめあてである「どんな山なのかを想像して読もう。」を伝える。またその山は現実の山かもしれないし、現実にはない山かもしれないということをつけ加える。これらを踏まえて、どんな山なのかを想像しながら一斉読みを行う。また読みたい行を1行だけ決めて読むだけこの読みを行う。この際、自分が読む行になったら立って読む。音読後には「山頂から」の詩で分からない言葉を尋ね、クラスで共有する。

ここからは「山頂から」の詩を読み、「自分なりの読み」をつくる時間である。まずは詩を読んで気づいたことを書く。そしてここで、ガイドをする際には「①どんな山？②何を叫ぶ？③山頂から何が見える？」を発表してもらうことを伝える。これらを踏まえ、この山を紹介するための読みをつくり、書き込む。

続いて、自分以外のガイドである他者（3～4人グループ）と席を合わせ交流し、自分ならこう紹介するという読みを発表する。この際児童は他者の読みを聞き、詩に書き込むことで多様な読み

出会う。次時は今のグループの人たちに向けて山のガイドをしてもらうことを伝え、1 時間目の授業を終了する。

2 時間目では、はじめに前時の復習として「山頂から」の音読を一斉読みで行う。またガイドをするために「①どんな山？②何を叫ぶ？③山頂から何が見える？」の読みをつくり、他者と交流することで多様な読みに出会ったことを伝える。

そして前時にメモをした自分の読み、他者の読みを踏まえて「誰にも譲れないガイドのポイント」を発見し、書き込む。そして発見した「譲れない読み」を踏まえてガイドを発表する。その際には「なぜ譲れないのか」について話し合う。

最後にまとめとして詩の中に譲れなさを見つけることで、自分の中に残った自分にしかないものに出会うということを伝え、授業の感想を書き、本単元を終了する。

4.5 単元目標

1 つ 1 つの言葉と「なんとなく」ではなく、立ち止まり・見つめる出会いをし、自分の読みと他者の読みが聞きあいながらも、自分の読みの中にある「譲れない読み」を発見するという単元を目指す。本単元では単元目標を「あなたが登っているのはどんな山？ガイドさんになってしょうかいしよう！」とする。それはガイドとして人に何かを紹介する際には、見て・聞いてほしいポイントを自分の言葉で説明する必要があるからである。そのためにまず自分の目や耳などの感覚、そして経験を通して「山頂から」を想像して読む。その後、同じくガイドをする他者と読みの交流をすることで、自分の読みや他者の読み、見方・考え方・感じ方等と出会うことになる。この際、単元目標に「あなたが登っているのはどんな山？」とあることで、他者の読みを聞きつつも自分の中にある読みと出会うことを迫られ、自分の中にある「譲れない読み」を発見しようとする。

そして他者との交流後、自分の読みと他者の読みの聞き合いによって発見された「譲れない読み」をガイドとして他者に紹介することで、「山頂から」の詩において自分の立ち位置を見つける。さらに自分の立ち位置を見つけることで自分自身をも肯定することにもつながる。

4.6 実践についての情報

日時：令和 5 年 1 月 16 日（月）第 6 校時（14:55～15:40）、17 日（火）第 5 校時（14:05～14:50）

対象：広島市内 A 小学校 5 年生 31 名

場所：5 年生教室

授業者：稿者

単元名：自分が登っている山をガイドしよう！

指導目標：

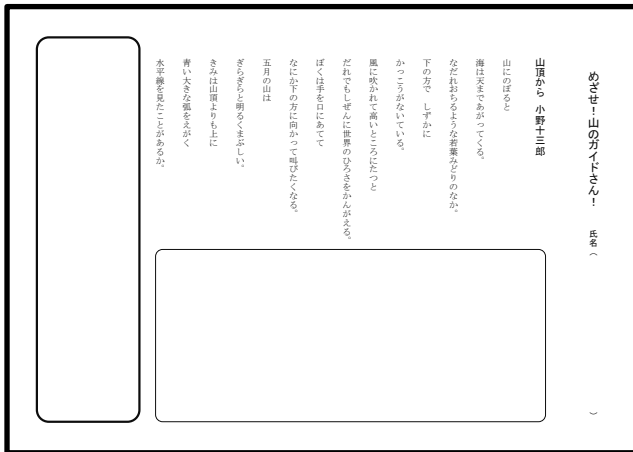
- ・「山頂から」を読み、他者と交流する中で多様な読みを発見すること。（C 読むこと(1)カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。）
- ・「山頂から」を読んで生まれた多様な読みの中に「譲れない読み」を発見すること。（C 読むこと(1)オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。）

4.7 実践で使用したワークシート

4.7.1 「めざせ！山のガイドさん！」

1 時間目のワークシートは「めざせ！山のガイドさん！」と名付けた。単元目標が「あなたが登っているのはどんな山？ガイドさんになってしょうかいしよう！」であったためにその単元を見通すことができる名前とした。構成は①小野十三郎「山頂から」の詩（「気づいたこと」を書き込む）、②左の四角（自分なりの読みを書く）、③下の四角（他者の読みを書く）である。

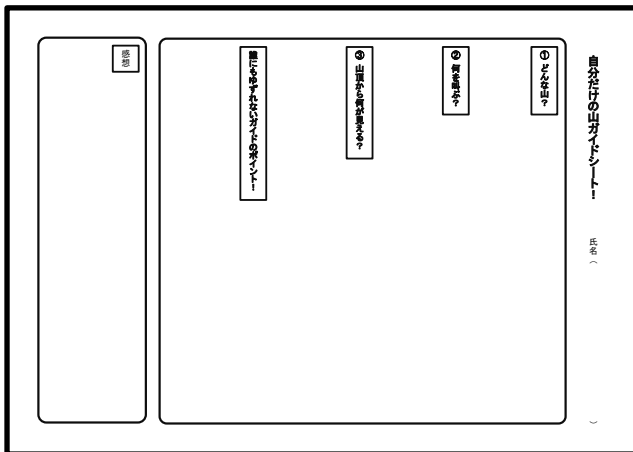
まず①小野十三郎「山頂から」の詩についてである。ここには、詩を読んで気づいたことや考えたこと感じたこと等を書き込むことができるように行の左右に文字を書くことができる間を用意した。その際、行を開けすぎて詩形が崩れないよう注意を払った。次に②左の枠についてである。これは「自分なりの読み」として①どんな山？②何を叫ぶ？③山頂からは何が見える？の 3 点を書いてもらうために用意した。最後に下の枠についてである。これは他者の読みを聞いた際にメモをすることができるように用意した。また、詩の真下にこの枠を用意することで書き込みたい行の下にすぐ書くことができる。さらに、自分の読みと他者の読みが比較しやすくなっている。



資料1 「めざせ！山のガイドさん！」

4.7.2 「自分だけの山ガイドシート！」

2時間目のワークシートは「自分だけの山ガイドシート！」である。ここでは1時間目の「めざせ！山のガイドさん！」で書いた「自分なりの読み」や「他者の読み」を踏まえた「①どんな山？」「②何を叫ぶ？」「③山頂から何が見える？」を書く枠を設定している。その後には、その①～③の中で「誰にもゆずれないガイドのポイント！」を発見して書く枠を設定している。そして最後に感想を書くという流れとなっている。



資料2 「自分だけの山ガイドシート！」

5 実践の分析・考察

5.1 さやかが発見した「譲れない読み」

本稿では抽出児として、さやかを挙げる。さやかは休み時間には外に行ったり、学校の中を複数人で散歩しながら談笑を楽しんだりしている児童である。また本単元前の国語の授業では、様々に想像を膨らませながらも他者の読みを聞くと、吟

味しないままにそちらへと移行してしまいそうになることも見受けられた。さやかは「気づいたこと」を以下のように書いている。

- ・この人はなぜのぼった？
- ・私は山にのぼると気持ちがスッキリする。
- ・海は本物の海ではなく空の色か、くも。
- ・かっこうないてるからしずかじゃないでしょ。
- ・しずかになくなってどうやるん。
- ・ヒソヒソなく？ ・どれくらい？
- ・どういうあてかた？ ・太陽のせい。
- ・読者 ・なぜ作者は水平線にした？

「自分なりの読み」は以下のように書いている。

- ①春でも冬でも黄色や茶色の山
- ②あきらめた〜い！（全部。じゅくも勉強も努力も）
- ③自然でまもられている昔の村

ここでは②に焦点を当てる。なぜなら「気づいたこと」では見られない記述であり「自分なりの読み」から現れているものであるためである。ここにはさやかの切実な想いが込められていることがわかる。塾や勉強、努力など、全て諦めたいと言っている。これは普段は声にしていうことはないであろうが「山頂から」を読み、「ぼく」に同化して山にのぼることで、叫んでみてもいいかもしれないと、自分に許可をしたように思える。そして「他者の読み」は以下のようにメモしている。

- みづき
- ①自然にかこまれている
 - ②×山にのぼって考えごとをする。
 - ③きれいな景色
- こうた
- ①エベレストみたいに高い山
- 高くないと世界の広さを考えることができないから。
- ②ギャー
 - ③たくさんの町
- ようすけ
- ①緑がたくさん山→本文中にあったから。
 - ②やっほ〜
 - ③遠くの町や海・水平線などのきれいなこうけい。

2時間目の①～③は以下のように書いている。

①エベレストぐらい高い山で、春でも冬でも黄色などの赤色にちかい色でそまっている。(緑も木の下の方にある。夏になると歯が落ちる木もある。)

②あきらめたい・・・

③自然の力で守られてきた昔の歴史ある村。

ここでは「他者の読み」を経て、①及び③の情景がより詳細になっている。また②の内容は変わっていないものの、塾や勉強などについては記載がなくなっている。続けて「誰にもゆずれないガイドのポイント！」(以降「ガイドのポイント」)は以下のように書いている。

③自然で守られつつけている村を山頂から見られるってなんか夢みたいだから。その村を見ることで、自然の力や昔の村の様子を知ることができると思ったから。山頂から見えたといって実さいにそこにいけるわけではない。

ここには先程の①③は反映されているものの②はなくなっている。自分の読みを基本にしつつ、他者の読みを柔軟に受け止め①③をつくってきたさやかは②のみを消している。なぜなら「譲れない」思いではありながらも、切実な想いであるために、ガイドに入れることまでは難しかったからであると考えられる。また感想は以下である。

みんなそれぞれちがう意見か(ママ)出たのしかった。また一緒に授業しましょう。

さやかは、他者それぞれの読みの「違い」に楽しさを見出しているようであった。それはさやかか「他者の読み」を2時間目の①～③の中に取り入れていることにも反映されていると考える。

このようにさやかは「自分なりの読み」の際に、切実な想いを表出し書き込んでいたが、それは「譲れない読み」にはならなかった。

しかし、授業実践前に国語の授業で見られた、他者の読みを吟味しないままにそちらへと移行してしまいそうになるということは本授業では見られなかった。また自分の切実さと対峙しながら、他者の読みを受け止め、他者の読みを立ち上げながら自分の読みの吟味をしていた。そして「他者の読み」に傾倒して自分の読みを放棄してしまう

のではなく、自分の読みに立ち止まることで「譲れない読み」の発見をしていた。

5.2 「譲れない読み」の発見による他者との邂逅

本授業実践において特に児童が盛り上がった「ガイドのポイント」を踏まえたガイドの活動の分析・考察を行う。

5.2.1 単元計画からの変更

本授業実践においてこの活動の後に、単元計画の時点では「どこが譲れたのかについて話し合う。」という活動を設けていた。「ガイドのポイント」を踏まえたガイドをした後には、自分の「譲れない読み」をそれぞれ自覚していると考えられるため、反対に「譲れた読み」を問うことで「譲れない読み」を更に深めようとしていた。

しかし、想定したよりもこのガイドの活動は盛り上がりを見せたために予定を変更して最後のまよめの直前までこの活動を続けることにした。そしてその中でも特に驚いたのは、ガイドが終わった後に児童同士が互いの「ガイドのポイント」について質問を投げかけあっていたことである。この理由について以下のように探る。

5.2.2 「ガイド」という活動の余韻

ガイドという活動により、ガイドさんになりきることの楽しさの余韻があらわれているということが理由の1つとして挙げられる。

まず本単元の1時間目において、本単元の最後にガイドをすることを伝えると児童は以下のような反応を示した。

C: はい、あの、なんかあの、右側に見えますのは～。
(口々にガイドの真似をしながら)

このように口々にガイドの真似をする様子が見られ、児童は周囲の児童と話しながら和気藹々としていた。そしてこの和気藹々とした感じやガイドの活動を楽しみにしている様子は2時間目でも続いていた。そしていざガイドの活動に入ると、それぞれガイドっぽい口調で「ガイドのポイント」を踏まえてガイドを始めた。その際には「ガイドのポイント」を書けなかった児童もガイドの活動を楽しく進めていたようであった。

これは「ガイドのポイント」に自分の切実さが反映・表出されているために、「何か」に頼らないとなかなか言い出せなかったが、ガイドという、自分とは少し離れたものになったつもりでガイドすることで抵抗感が軽減されたと考える。

また「譲れなさ」があってもいいということが保証されている場であることで、こうしてガイドになりきり「ガイドのポイント」が言えたことにより、安心して自己の解放や表出ができたと思える。そのためその余韻によって互いに質問できる土台ができたと思える。

5.2.3 他者との邂逅

またガイドの活動後、質問をしあうことが盛り上がった理由に、「他者」をより知りたいと感じたことが挙げられるであろう。

本単元の1時間目において「自分なりの読み」を持って「他者の読み」と交流する際、「自分の読み」と「他者の読み」を比較することによって自分や他者と出会っていた。そして「ガイドのポイント」を踏まえたガイドでは、ガイドという「なりきったもの」を通して「譲れない読み」が伝わってくるものの、そこでは1時間目で交流した読みとはその質が違う読みと出会うことになる。なぜなら「ガイドのポイント」は自分の他者と交流した後の読みであり、ガイドを聞く側にとっては自分の読みや意見が入っているのかもしくは別の読みなのかという予想もあるためである。

そして出会うのは「譲れない読み」という、切実さやその人にしかわからない考え方や感じ方が含まれた読みである。この「譲れない読み」はその読みを発見した当事者にしか完全には理解できないものである。そのような読みを発見した他者は、1時間目の他者とは全く違っており、思いがけず巡り合わせた他者となる。

このように「ガイドのポイント」を聞くまでは、聞き手はある程度の読みやガイドのポイントを想定してはいるが、いざ「ガイドのポイント」を聞くと、これまでにあったことのない他者と邂逅することになる。そのため、これまでの他者とは質の違う、思いがけない他者であるために、より知ろうと質問したいと感じ、この活動が盛り上がることになったと考える。

6 まとめ

本稿では「譲れない読み」を発見するにあたり、誤読を恐れない立場をとった。さやかな記述の「かっこうないてからしずかじゃないでしょ」などは、イメージができていない感想であると考えることができるために誤読・誤解であると見ることがもできる。（もちろんイメージを膨らませるための語彙指導も重要。）

しかし誤解を恐れない立場をとり、間違いや勘違いがなく、更に「譲れない読み」があつていい場なんだという安心感があることで、その児童にしか生み出せない「読み」を受け止めることを目指した。それにより「読み」のみならず児童の孤独感や疎外感さえも受け止めることに繋がり、詩を読むことが一種の命綱になっていく。そんな経験になっていたらいいなと稿者は願っている。

主要引用・参考文献

- 小野十三郎(1967)「山頂から」『現代少年誌プレゼント 太陽のうた』, p. 17, 理論社
- 児玉忠(2017)『詩の教材研究—「創作のレトリック」を活かす—』, p. 17, 教育出版
- 菅邦男(1986)「シンポジウム・文学教育における<読み> ひとりひとりの詩的世界を創造させる詩教育の試みを」『日本文学 第35巻 2号』, pp. 16-22, 日本文学協会
- 鈴木啓子(2001)「所感交流 Gメン' 75—「読みの多様性」という零地点」, 田中実, 須貝千里, 『文学の力×教材の力 小学校編4年』, p. 79, 教育出版
- 中井悠加(2014)「読むことと関連した詩創作の授業づくりに関する考察: イギリスにおける所論を手がかりに」『全国大学国語教育学会国語科教育研究: 大会研究発表要旨集 第126巻』, pp. 17-20, 全国大学国語教育学会
- 南咲貴子(2022a)「「いい子」の観点から見た小学校国語科教科書の問題—「走れ」の考察を中心に—」『教育学研究紀要 第67巻』, pp. 560-565, 中国四国教育学会
- 南咲貴子(2022b)「学習者の抑圧の緩和・解放における文学教育の可能性—「いい子」に着目して—」『全国大学国語教育学会国語科教育研究 第143回 千葉大会(対面開催)研究発表要旨集』, pp. 235-238, 全国大学国語教育学会