

こどもと文学をつなぐ

岡 利 道*

Connecting Children to Literature

Toshimichi OKA*

1. 研究の目的

これまで、岡（1999）において、児童の「考え読み」の指導方法に関する事例研究として、「対書」（個別指導の一方法であり、ある教材をめぐる学習者と指導者との書くことによる対話である。日記指導的方法と言ってもよい。）を取り入れたことの有効性を述べた。まずは、研究の目的と方法を述べ、続いて、研究の結果としての序盤部分（三部構成のうちの第一部）を報告した。この「結果」自体が、対書の内実そのものである。それ故に、正確な記述に努めたところである。小学校6年生の一学級において、『風になったお母さん』（野坂昭如・作、黒田征太郎・絵、1995年、新潮社）と、『絵本おこりじぞう』（山口勇子・作、四国五郎・絵、1979年、金の星社）の読み聞かせをし、「考え読み」を「対書」によって指導した事例研究である。何を考えたのか。具体的には、「“かわいそうだ”と思うことについて考える」ということであった。

また、岡（2001a）において、上記の意味においての、一連の研究の結果の中盤部分を報告した。岡（1999）に続き、児童との「対書」の残り部分を示すことができた。児童の記述を追跡することにより、彼らが考え抜くこと（思惟）

の手応えを感じた様子を実証することができた。また、参観した教師たちの手記から、じっくりと考えるというタイプの授業及び「対書」の方法が支持されたことも述べた。

そして、岡（2001b）では、研究の結果としての終盤部分を示した。上記の2論文では紙幅の関係でできなかったところの学習指導案を示せたことは幸いであった。これまでの研究を総括し、「対書」研究をまとめると、児童が行う絵との対話・画家との対話も重視するとよいこと、「対書」を息長く継続する有効性の証左が得られたこと、課題として思惟型教材の開発・ストックを図ることが挙げられること、の三つになる。

ここでは、その課題を受け、野坂の作品のような童話の場合の検討をしていくということを本研究の目的としたい。

ただし、これまでの研究で対象としたように、山口の作品にしても、戦争児童文学のうちに入るものであろう。ここで、浜本（1996）に倣って、それらの作品を「平和教育の土台をきずく文学」という捉え方をし、「対書」にふさわしい作品の発見に努める。勿論、それらのジャンルのものだけに限定するわけではなく、将来的には、より広い照準の合わせ方をしていくつもりである。なお、国語教育学者である浜本は、長らく文学教育方法論研究を牽引してきた研究者であることについては周知のとおりである。

* 本学教授

(前掲書 p. 139)

2. 研究の方法

前掲の浜本（1996）の論を取り上げ、こどもと文学をつなぐ方法の有力な一つとして、一つの作品をじっくりと・しっかりと読み聞かせるというものにスポットを当てる。最もオーソドックスな方法の一つであろう。その時に、ただ読めばよいということであってはならない。こどもの心に響くものがあるまいよになるからである。心に響くものが強ければ、こどもの心が震え、何かを考えていくスタートが切られる。筆者はこのところを重視するものである。

前掲の浜本（1996）では、「川とノリオ」（いぬいとみこ・作、かつて複数の小学校6年生の国語科教科書で取り上げられていたもの）を例に、こどもとの出会わせ方が論じられている。なお、その原文については、いぬい（1982）を参照されたい。浜本の基本的な見方・捉え方の要所を明らかにする。その後、「川とノリオ」と共鳴し合う作品群を見出すことにしたい。

3. 研究の基盤—浜本の所論—

有力な先行研究としての浜本の『文学を学ぶ・文学で学ぶ』において、こどもが文学と邂逅して何を学ぶのか、ということについての要諦は次の箇所に表れている。

文学教育では、新しい生き方を求める感受性を求める。子どもたちは、虚構の中の人物を生きることによって、もう一つの生き方を認識し、自己を豊かにしていく。他者の生を生きることによって他者の悲しみや痛みを感じとり想像する力が育てられる。文学作品を読むことによって育てられた感受性や想像力が現実への認識を鋭くする。

筆者の一連の研究でも、同様なこどもの姿が見られたことを報告してきた。それは、こどもが“思惟すること”であった。教師との「対書」の中でそれが展開され、切実な考えや思いとなって発現したのである。こどもが主人公になりきって、その時代を生き（仮想的な現実であるが）、喜び、悲しんだ。そして、何かを訴えることにつながった。文学の持つ力である。

同様に、浜本は次のように焦点化していく。

それが、戦争や侵略を否定する意志と知性の土台となるのである。生きようとする自己の思いを強くするとともに、他者といっしょに人々の中で生きようとする思いを強くし、そのためには何をすればよいか、という問いを追究させる。その時、戦争構造を解明するために社会科学や自然科学を学び生かそうとする、意志と知性はきたえられていくのである。（前掲書 p. 139）

こうして、戦争児童文学・「平和教育の土台をきずく文学」はその本領を発揮する。こどもは考えずにいられなくなる。この勢いを導くべく、浜本は「この作品を一時間で扱うとすれば、『読み聞かせ』したい。」として、そのプランを示していく。

とりわけ筆者が注目するのは、読み聞かせの方法論である。主人公・ノリオに話者が「寄り添って語っている」ことに留意して読み聞かせるとよいという提言が含まれている。その部分を筆者なりの解説を付しながら、具体的に挙げてみたい。（前掲書 p. 140の記述を基に、筆者がまとめたのが次の表1である。浜本の注目点の先頭に付したアルファベット記号も筆者によ

表1 浜本の注目点と、それに対する筆者の補足

浜本の注目点	筆者の補足
A ノリオは、 <u>はっと立ちすくむ</u> 。	副詞。緊張感あふれる動作を表す。
B ノリオは、……かあちゃんを <u>待っていた</u> 。	思い入れの強い動作の提示。
C <u>びしゃり</u> 、とおしりをぶつ、 <u>あったかいあの手</u> ……。	口語表現の形容詞（親愛表現）＋指示語＋名詞
D 大きな、 <u>たのもしそうな</u> 、タカオのとうちゃん。	形容詞＋助動詞・形容動詞型の「そうだ」でリアルに様態を表す
E かあちゃんは、とうとう <u>帰ってこないのだ</u> 。	強い断定
F 小学二年のノリオにも、 <u>なにが</u> いえよう。	反語
G サクッ、サクッ、サクッ、 <u>かあちゃんかえれよう</u> 。	対象人物＋動詞の命令形＋間投助詞で、叫び、訴え、呼びかけ等を示す

る。)

浜本はとりわけ最後の「かあちゃんかえれよう。」に力点を置き、「子どもたちは、『話者』といっしょにノリオに寄り添って、ノリオの気持ちに同化しつつ聞きとっていくであろう。そう聞くことによって、終わり近くの『かあちゃんかえれよう。』というノリオの叫びは、聞き手である子どもたちの叫びともなるであろう。」と結論付けている。ここの部分の読みに工夫を凝らすことにより、登場人物に「同化」させるとよいこと、その後に、前述のように、「他者の悲しみや傷みを感じとり想像する力が育てられ」、そして、「感受性や想像力が現実への認識を鋭く」していくことにつながっていく。

では、以上のような浜本の論を下敷きとしながら、特に、上表のGに注目し、続く4においては、その状況がどうであったかまとめることにする。

4. 『風になったお母さん』『絵本おこりじぞう』に立ち返って

前述のGのような表現が、標記の二作品ではどのように位置づいているか調べることが、ここでの主眼である。『絵本おこりじぞう』は童話

ではないが、参考のため同様に調べてみることにした。

以下の表2に、二作品において、とりわけ効果を上げていると思われる「叫び」等の表現を抜き出し、列挙してみることにする。ストーリーの順（時系列）に示す。『風になったお母さん』では「カッチャン」のもの、『絵本おこりじぞう』では「女の子」のものということになる。

『風になったお母さん』の場合は、先の表1におけるGの内容と酷似していることがわかる。「カッチャン」の台詞は限られており、それだけに、その状況にふさわしい声で読む必要がある。文脈を押さえること、台詞の前後の表現に呼応するようにすること、がポイントとなるだろう。

参考として挙げた『絵本おこりじぞう』であるが、これもまた興味深い。「女の子」は爆撃で瀕死の状態にあるから、叫ぶところではない。おじぞうさんを母親だと思って、最後の力を振り絞って話しかける状況での言葉である。力を振り絞るが、声としては微かなものである。そこを表す声で読むことになるのである。これも、誠に静かな訴え・叫びであり、聞くこどもの様々な思いを引き出すことができるはずである。

それゆえに、『風になったお母さん』と『絵本

表2 二作品における、効果を上げていると思われる「叫び、訴え、呼びかけ等」の表現

『風になったお母さん』	『絵本おこりじぞう』〈参考〉
もちろんつばきもでません。 <u>「お母さん」</u>	「かあちゃん」と よんだ。
「お母さん、熱いよう」カッチちゃんは、ぐったりしたお母さんにとりすがり、悲鳴を上げました。	「かあちゃん、みずが のみたいよう。みずが のみたいよう——」
「お母さん、怖（こわ）いよう」泣きさけぶその声に、	「みず、……、みず……」
「お母さん」カッチちゃんも、ようやく人心地をとりもどし、	「……みず……、み……」
「お母さん、どこへ行くの？」カッチちゃんがびっくりしてたずねると、	
「お母さん」カッチちゃんが呼ぶと、	

おこりじぞう』とは対照的な（質的にも声量的にも）読み方が求められるだろう。しかし、どちらも、先の浜本の主張である「戦争や侵略を否定する意志と知性の土台となる」ものを与える、また、「生きようとする自己の思いを強くするとともに、他者といっしょに人々の中で生きようとする思いを強くし、そのためには何をすればよいか、という問いを追究させる」に足る刺激をもたらすに違いない。

このような証左が得られたことを受け、次の段階では、上記のことは敷衍することができるかどうかを判断すべく、別の童話作品で確かめをしてみたい。

5. 今西祐行・作『ヒロシマの歌』の場合

この『ヒロシマの歌』の原文については、今西（1976）を参照した。

国語教育学者であった倉澤榮吉は、その書の解説で、「ヒロシマの被災者のうめき声と死んだ母親のことばとの重なり、悲惨な光景と十五年後のさわやかな再会とのコントラストが印象的である。」とコメントされている。

赤ん坊の時に助けてくれた稲毛さんと十五年後にあたる年にまた会うことができたヒロ子（ミ子）は、本当の母親は誰だったのかを教えてもらう。原爆の犠牲となった母親。稲毛さんが、母親の服に縫い付けられていた布の名ふだ（広島市横川町二ー三 長谷川清子 A型）を見せてくれた時、ヒロ子は亡くなった母とやっと悲しい再会をすることができたのである。母親のもとに戻ったのである。この意味での母子の構図は、野坂、山口の作品も同様である。

では、そのヒロ子の台詞（会話表現）を見てみよう。

表3 ヒロ子の台詞（会話表現）

ア（別れてから7年目に育ての母親とヒロ子と会うことができた稲毛さんが、面会の後でお菓子を渡した時）その時、「 <u>おーきに</u> 」と、言ったきりでした。
イ（稲毛さんの「ヒロ子ちゃん、もう洋服ぬえるのかい？」の問いに対して）「 <u>いいえ、今、ワイシャツやってるんです</u> 」
ウ（稲毛さんから「あっ、あれ」と聞かれて）「 <u>とうろう流しです。去年もやっていました。きれいですよ</u> 」
エ（稲毛さんから本当の母親が身につけていた名ふだを見せられて）「何ですか、それ」
オ（名ふだが誰のものだったのか、全てを悟ったヒロ子が、歩きながら）「 <u>会ってみたいな……</u> 」

多くはない台詞だが、それだけに、改めて、一つひとつの言葉がいかにか実感できる。倉澤の解説をさらに見てみよう。「人々の死によって『生』を考えるのである。ヒロシマの歌にせよ、ゆみ子とつばめのお墓にせよ、ヒロ子、ゆみ子という小さい生命が救いを示している。この小さい生命をたいせつに読まなければならない。」とある。ここである。ア・イ・ウ・エ・オに、起承転結がある。ウのところで、8月6日の灯籠流しを描いた後の絶妙なタイミングで、エの言葉が、驚いた中にも何かに気づいたように語られている。オの会話部分の後の地の文章は、「ボツンとヒロ子ちゃんが独り言のように言いました。勝ち気なヒロ子ちゃんは、その時、こっそり泣いていたのかもしれません。」となっている。いかにも今西らしい。静かな口調である。「叫び、訴え、呼びかけ等」と言っても、内に秘めた、静かなものである。それをわきまえた読みでなければいけない。倉澤の「たいせつに読まなければならない」は、まさに私どもが読み聞かせをする上での心がけにも通底する。

6. なぜ読み聞かせなのか

こどもと文学をつなぐ。そのために読み聞かせを。本研究での主張である。しかし、①「スピード感が要求される現代の情報化社会。教育

現場もそうなのだ。だから、読み聞かせなどしている暇はない。」、②「そもそも、幼児などにするものであり、絵本ならまだしも、まとまった分量の物語・童話などには不向きだろう。」、③「読書指導としてなら読み聞かせは考えられるが、読解指導ならば、取り入れるとしたら、せいぜい教師の範読・児童生徒の音読ではないか。」、④「児童生徒に聞かせるならば教師による理想的な朗読の方がいいし、最終的には児童生徒にも朗読をさせることが大事だ。」との反論もあるだろう。

筆者は、範読を否定する立場は取らない。が、範読だけすべきだ、とは主張しない。上記にもあるように、矛先は、読解指導には読み聞かせはふさわしくない、と向かっていく。読解指導と読書指導を二元論的にとらえる考え方である。他方、一元論は確かに極端すぎるが、少し緩やかに見て、読解指導も読書指導も同根なのだ、とは言えるはずである。お互いにつぶし合いはしないだろう。そうして、筆者は本研究の1から5にかけて、読み聞かせを取り入れる方法の有効性を述べてきたのである。

国語科の授業・指導において、さらに言うならば読解指導において、読み聞かせは決して異端ではない。表4をご覧ください。

このように、音読が幅広い守備範囲を持って

表4 音読・朗読・読み聞かせの比較
—『文学教育基本用語辞典』(1986)¹⁾を参照し筆者が再構成したもの—

音	読：黙読と対比され、自己の読みを確認するため、あるいは作品を理解するための音声化をいう。作品全体を音声化するだけでなく、学習するにあたって効果的と思われる場面・箇所を取り出して部分的・目的的にそうすることもある。
朗	読：上記の音読が目的とする理解のためではなく、表現・伝達のための音声化をいう。他者に向けても朗読するが、自分自身に聞かせて、作品をさらに深く味わうためにも役立つ。文章や詩歌などの思想や感情を深く汲み取りつつ、明確な発音で読み上げるものである。朗読の前には十分にその文章を読み味わい、その思想や感情を確実に会得した上で、楽な姿勢を保ち、ほどよい大きさの声で、やや緩やかに読み上げることが肝要である。
範	読：学習者の模範となる音読である。発音・アクセント・イントネーション・プロミネンス・間など、主として音声面の正しさを重視した範読と、それらに感情の表出を加えた朗読の範読とがある。範読はあくまで、音声面、表出面の指導を目的とし、読解力の養成とは次元の異なるものである。

読み聞かせ：テキストを持たない子どもたちを前に、教師が音声化していくことにより、物語や内容を味わうようにさせる行為をいう。作品を深く理解している教師の読み聞かせにより、子どもたちはその情景や人物の心情を生き生きとイメージし、臨場感あふれる作品世界に入っていくことができる。思いを込めて効果的に読み聞かせができるように、前もって教材研究をしておくことが大切になる。読みながら、途中で何度も解説を入れたりして、子どもたちの集中力やイメージを途切れさせるようなことをしてはならない。言葉の表現を通して、子どもたちに作品世界を体験させるように心がける。

いることは、周知のとおりである。主として理解のために働き、内容を正しく読み取ることに資するものである。読み聞かせの項で書いているが、「読みながら、途中で何度も解説を入れ」ということは、教師の音読、範読でなされるわけであり、違いが明らかである。反論の③とも関わるが、範読や音読が悪いのではなく、目的的に取り入れるならば了解できる営みである。読み聞かせも、特に単元の冒頭で子どもと作品（文学）を出会わせるという目的で使われる時、効果を発揮するのである。

続いて、反論の④について述べる。表現力のたゆまざる練磨によってめざされる朗読の力で、重要であることは十分に理解できる。しかし、それはおそらく年間の単元構成の中で、そう多くは取り入れられないと推察する。読み聞かせは、その使用場面が全く異なるものである。

反論の①に戻ろう。時間が貴重であることは言うまでもない。その中で、必要だと認める時間は、工夫して捻出しなければならないものであろう。教師による、単元を通したコース・デザインをする中で、読み聞かせも計画的に取ることができると考える。ジム（1988）では、「あなたのクラスの子供たちが、すでに読み聞かせ経験を持っているなら、すぐにもっと長い本に入ったり、読み聞かせの時間を延長することができるだろう。逆に子供たちが初めて読み聞かせを経験するというような場合は、読むものの量や時間を短くすべきである。このようなゆるやかな条件づけの仕方は、どの学年、どの年齢

にも適用できる。』²⁾と確信をもって述べられており、たとえ長い読み物であっても、計画的に行うことはできるのである。また、長いものを一度に読まなくても、何回かに分けて読めばいいこと、中学生であっても読み聞かせは効果があり、小説を読む場合も示されている。つまり、反論の②も的を射た見解ではないのである。

7. まとめ

子どもと文学（本）を結ぶために、もちろん学級担任との連携の下で、司書教諭も加わって読み聞かせをしてもいいし、多様な読書資料を紹介していくことへもつなげたいものである。

特に、読み聞かせをする際に、要となる人物の台詞（会話表現）の存在をクローズアップし、用意周到に表現していくことの大切さを強調したことが、本研究の勘所であると思っている。

多くの子どもが興味を持つような読み聞かせを展開する中で、多様性、仲間づくりが鍵となるだろう³⁾。集団で経験するからこそ、様々な感じ方に触れ、自らも思考を深める。子どもの心に深くくい込み、自己の経験や知識を総動員して考えるという読みが創造される時、いったん子どもについたその勢いは長らく保たれると確信するものである。

注

1) 音読の項は高橋俊三が、朗読の項は梶川信行が、範読の項は吉沢義弘が、読み聞かせの項は萩原康正がそれぞれ執筆している。

2) ジム（1988）のp. 144参照。同書では、数々の事

例・カリキュラムなどが紹介されているだけでなく、こどもが最終的に行き着くところとして黙読の存在が述べられており、その方法についても多様な解説が付されている。

- 3) すでに足立幸子は、「シリーズ学校図書館学」編集委員会（2011）において、「読み聞かせは、読み手と聴き手が図書を仲だちにして作品の持つ世界を共有することであり、図書をとおした人間どうしのつながりこそが、読み聞かせの本質でもある。」との考えを示している。

参考文献

- 浜本純逸. 1996. 文学を学ぶ・文学で学ぶ. 東洋館出版社.
- いぬいとみこ. 1982. 川とノリオ. 理論社.
- 今西祐行. 1976. ヒロシマの歌ほか. 講談社文庫.
- ジム・トレリス（亀井よし子・訳）. 1988. 読み聞かせ この素晴らしい世界. 高文研.
- 岡 利道. 1999. 読書指導と対書：書くことによる対話（1）. 広島文教教育：第13巻. pp. 37-47.
- 岡 利道. 2001a. 読書指導と対書：書くことによる対話（2）. 広島文教教育：第15巻. pp. 25-48.
- 岡 利道. 2001b. 小学校における読むことの指導の一方. 大下学園国語科教育研究会研究紀要：第37号. pp. 88-98.
- 大久保典夫・根本正義・鈴木敬司（編）. 1986. 文学教育基本用語辞典. 教育科学国語教育 No. 362（昭和61年4月・臨時増刊）.
- 「シリーズ学校図書館学」編集委員会（編）. 2011. 読書と豊かな人間性（シリーズ学校図書館学第4巻）. 公益社団法人全国学校図書館協議会（全国SLA）.