

藤原和好著『語り合う文学教育 ―子どもの中に文学が生まれる―』

学習会の報告

第 I 部・書評

①守田庸一さん・『語り合う文学教育』第 8 号（2010 年 2 月）

藤原和好さんによる『語り合う文学教育―子どもの中に文学が生まれる―』が出版されました。紹介するにあたり、まずは目次を掲載します。

- 二つの「お手紙」（子どもの中に生まれる文学）
 - 「ひよこ」の授業
 - 二つの「お手紙」の授業
- 〈語り合う文学教育〉はどのようにして生まれたか
 - 〈語り合う文学教育〉とは何か
 - 価値葛藤・変革の文学教育
 - 子どもの世界
 - 自立への支援と語り合う文学教育
 - 〈語り合う文学教育〉への私の歩み
- 語りあう文学教育（教師にとっての意義）
 - 文学を見出す
 - 子どもの内なる文学作品を見いだす装置（出会い―読み深め―交流）
- 文学作品との出会い
 - ―語りあう文学教育の会はなぜ読みのマニュアルを作らないのか―
 - 教材分析の手順
 - 読む心・読む力
 - 私の読み
 - 宮澤賢治の世界とオノマトペ
 - 自分の読みを上げる

○読み深め（虚構との出会い）

「ゆうひの てがみ」の虚構の仕組み

「わたしが一番きれいだったとき」の虚構の仕組み

「つり橋わたれ」の虚構の仕組み

「一つの花」の虚構の仕組み

「木竜うるし」の虚構の仕組み

○「感動は教えられない」か？

文学教育とは何をすることなのか

見方の斬新さを見につける

感じる心を育てる

文学教育否定の教育観・学力観

感情は不可知なものか

感情を豊かにするために

感情を意識化するために

感情を豊かにし、深めること

まど・みちおの思想に近づくために

○[感じる力]を育てる

「木琴」の授業

耳を澄ます

「イメージ化する」とはどういうことか

文学のことばの力

○賢治作品と子どもとをどうつなぐか

声喩（オノマトペ）の力

オノマトペと作品の思想

従来の「やまなし」の指導

比喩表現を読む授業

感性的世界認識

○状況を読む（心情主義を乗り越えるために）

「スーホの白い馬」

「井戸」

作品の題名と状況

「よかったなあ」

宮澤賢治・まどみちおとの出会い

○語り合う文学教育と説明文の指導

今までの説明文指導

説明文のおもしろさ

説明文と物語文

「生き物はつながりの中に」の実践

物の見方や表現方法を読む

「ビーバーの大工事」

語り合う文学教育と説明文指導

○あとがき

この目次には本書の特徴がよく表れています。「あとがき」には次のように書かれています。

この本は、書き下ろしではなく、主として、この二十年間に、「文芸教育」「日本文学」「語り合う文学教育」に書いたものを軸に、それをふくらませたり、書き直したり、さらに新たに付け加えたりして編集したものです。体系だてた研究書というわけではありませんので、「第一章」「第二章」といった章立てはしませんでした。一応の筋はあるつもりですが、それぞれが独立したものとなっています。ですから、どこから読んでもらってもけっこうです。読みたいところだけを読んでください。

確かに、この本はどこからでも読めるように構成されています。ただ、私の場合は、あるところを読んでみると続きを読みたくなる、あるいは今読んでいるところの前が気になってページを遡るなどしている間に、気がつけば全編を読み通していました。先の引用にあるように書き下ろしではないので、以前に読んだことのある内容もありました。それにもかかわらず全編を一気に読み終えていたのです。

これほど本書に惹きつけられたのはなぜか。それは、そこに子どもの実態があり、教材の実態があり、それらを拠り所にして主張を述べる著者の姿があるからでしょう。

「文学作品（本文）との葛藤の結果、読み手である子どもの中に生まれる文学作品を見出し、これを意義づけ」ることを主張する本書の考察は、様々な理論的な研究にも

裏打ちされています。しかし、抽象論の引用はごくわずかです。（目次にも登場していません。）平易な文体で具体的な論が述べられています。その背景には、著者や語り合う文学教育の会の理念があると思います。それは、例えば次に示す記述からうかがうことができます。

教師が、子どもを変えようとする意識が強いと、教師や作品の価値観を子どもに押しつけてしまう、そうではなくて、もっと子どもを理解しよう、一人一人の子どもの本当のすがたを理解しよう、そしてそれを意味づけてやろう、それが教師の役割ではないか、そういうふうに思い出しました。その背後には読者論の成果ももちろんあります。しかし、なによりも、サークルで報告されるレポートを検討しているうちに、子どもの内側に成立している文学の世界が、とてもすばらしいものに見えてきたのです。その世界はどんなものなのか、それはその子にとってどんな意味を持つものなのか、それを明らかにするのが教師の仕事だと考えるようになりました。

「読者論の成果」をふまえつつも、それ以上に「サークルで報告されるレポート」からとらえられる「子どもの内側に成立している文学の世界」を尊重してきたことがわかります。そしてそれは、「子どもは、文学作品と同じように、見る者、読む者と同じ背丈しかその姿を表さない」「教師が、本当に真摯に子どもを見つめていれば、子どもの中にうごめいているもの、子どもの中に芽生えている可能性を見い出すことはできるはずです。それができるようになるのが教師の営みであり、成長であり、楽しみであり、教師であることの誇りであるのではないのでしょうか」といった厳しくも当然の思想のもとになされてきました。教育のあり方を考える上では、子ども・教材・教室といった具体的な存在について検討し、そこから抽象的な概念を導き出す筋道が必要です。藤原さんの主張や語り合う文学教育の会の実践が説得力を持っているのは、その筋道に従って、抽象的な教育論を具体（子ども・教材・教室）に無理にあてはめていないからだと思います。

さて、本書の中に次のような記述があります。

〈語り合う文学教育〉という思想は、このように集団的な討議の中で育てられてきたものですが、しかし、私自身の歩みを振り返ってみますと、三重大学に赴任して、教育実践とかかわりを持つようになってから、日々悩み、考えてきたことの集積でもあります。

この本には、著者が考えてきたことの集積が示されています。これまでの取り組みをまとめるとともに、その過程あるいはそこにいたるまでの経験や思いが記されています。その一方で、本書の論述は「集団的な討議」すなわちサークルのメンバーとの絶えざる

交流によってもたらされた成果でもあります。藤原さんは「自分がかかわった実践や、サークルで検討した実践以外は自分の論の根拠にすまいと決意しました」と語っています。この言葉の通り、本書では自らが関わってきた実践が論拠になっています。ですから、この本は著者の考察の集積であると同時に、今日までに積み重ねられてきた教育実践を示し、その意義を明らかにするものでもあります。是非とも日々の授業に臨んでいる人たちに読んでもらいたいと思います。

藤原さんは、「文学作品と出会う」ことを「文学を自己の内に作り上げる」こととしてとらえ、それを「子どもともども、本文との葛藤を通して自分の読みを作り上げる」こととして説明しています。本書にはこの言葉に違わない営みとその成果が示されています。十年前になりますが、私は藤原さんの前で研究発表をしたことがあります。ある言語論を根拠に主張を述べた私に対して、藤原さんは「自分の言葉で語るように」と助言して下さいました。本書を通して、私は改めて「自分の言葉で語る」ことの詳細を学びました。この本は、実践の場にいる教師に限らず、文学教育について、国語教育について問題意識を抱いているすべての人に、教育を語るとはどういうことなのかを教えてくださいの一冊でもあります。

②田中実さん・『日本文学』2010年7月号

子どもに文学を、教師に語り合いを

2009年8月の夏期研究集会が終わって、少しホッとしていた時だった。いつもの優しい笑顔で、藤原さんが気軽に、「田中さん、今度本を出すから書評してくれないか」と言われた。以前、送ってもらった博士論文『近代初等国語科教育成立の条件 ロシア共和国の場合』（1999・12 三重大学出版会）をいまだ読めずひそかに恥じていたせいもあったか、いや、そんなことではない、私にはことさらその言葉が重く感じられたのは、以前から藤原さんの国語教育における射程が深く、鋭いにもかかわらず、その真価が問われずにいることへの藤原さんの憂いがこもっていると感じたからだった。今、藤原さんの言葉は一層重く、深く感じられる…。

ここでは詳しく紹介できないが、「『それぞれの値打ちの発見』を、文学の授業を通して行い、子どもの自立を援助しようとしている」、この子どもたちにこそ文学が生きると言う〈語り合う文学教育の会〉の立ち上げの趣旨はこれまで見聞きしたどの民間教育団体の理念より、私には賛同できた。藤原さんの謂わば血で購った、理想的な夢の場所である。

藤原さんは、「作品分析と同時に、子どもの現実をしっかりと踏まえ、教材と子どもとの関係を見すえてから授業にとりかかろうというのが、〈語り合う文学教育の会〉の主張です」と言う。

例えば一年生の安定教材『大きなかぶ』、西郷文芸学の方式に則ってなされた研究授業、集団とネズミの関係を見事に読ませるはずの感動の場面に対して「ゼーンゼン」と答えた子どもの反応に逆に藤原さんは「啓示」を受け、あくまで「私は、教師の側がいかなる意図を持っていて、それがどの程度に達成されたかということよりも、子どもの内面にどういう変化が起こっているのか、あるいは起こっていないのかということを中心すべき」とし、生徒自身の内面に目を向ける。私にはそこがことさら興味深い。

また同じく一年生の安定教材「お手紙」に対して、文学研究者二人の見解を取り上げて、藤原さんは、「宮川（健郎）氏は、手紙の内容自体に価値があるわけではなく、そのやりとり、コミュニケーションに価値があるとしました。そして、それを受けて、跡上（史郎）氏は、がまくんの悲しみは、社会的に他の人々が共有している制度から自分が除外されている、という所に起因しているとしました。（中略）ほんとうに、手紙自体には何の価値もないのでしょうか。」と疑義を呈し、小学一年生のゆう君の文章を紹介する。ゆう君は「親愛とか親友とか書いてあったもので、とても嬉しい気持ちで座って、かえるくんはがまくんに、『ああ、とってもいいお手紙だ』って言ってもらえたもので、かえるくんはとってもうれしかった」と書く。なるほど、確かにゆう君は「手紙」の内容自体に踏み込んで価値を見出している。

藤原さんの主張は研究の思考の制度の盲点を突いている。そこには子どもの文学の言葉があり、『お手紙』もここに生きている。西郷文芸学や文学研究が陥っている思考の制度性、その広義の「読解主義」の限界があぶりだされ、無論評者など新手の正解主義と批難を浴びているから当然これにあてはまるのだろうが、「要するに、何が書いてあるかを正しく読みとればそれでよしとする」のではなく、「お互いに認め合」い、「それぞれが役割を持ち」、「それぞれの値打ちがあることを分か」ることを求める地平を拓こうとするのが藤原さんの会なのである。これこそ文学作品が教材として最大限に生かされている実例の一つではなかろうか。だから、「感動は教育できない」、「もし、子どもたちに共通の感動を与えようとするれば、それは扇動」と否定した言語技術教育の法則化運動、向山洋一氏とも鋭く対峙して、これを否定する。

藤原さんは、感情を単に「神秘的なもの」とせず、『感じる脳 情動と脳科学 よみがえるスピノザ』を援用し、感情を産み出した脳と身体との関係を踏まえ、その身体によって感情を刺激し、言語によって、意識化していく経緯に着目、逆に感情を教育の対象として、「見えないものを、見たことのある情景を手掛かりにしておもいえがかせ、日常

体験では得られない感情体験をさせてくれる」優れた文学作品との接触を図る。感情を感動に高め、「思想の深化」を求めるのである。すなわち、「ものの見方、感じ方の背後に」その作家の「独自性を産み出させる思想があり」、その「思想」に近づこうとする。藤原さんが特に評価する作家はまどみちおと宮澤賢治で、その秘密の鍵は超越性、〈向こう〉からのまなざしにある。肯綮に中っている。

だが思う。藤原さんの方法では賢治には危うい。例えば『注文の多い料理店』、死んだ犬が生き返るのは二人の紳士の幻想だからでは断じてない。「自然に敵対する人間たち」が仕掛けられていただけでもない。山猫の幻想もこれと等価、〈語り手〉は語っている対象のすべての外部、〈向こう〉から語っているのだから。その際、オノマトペに注目し、作家の「思想」（世界観）から読もうとする際、「八〇年代問題」の壁を超えるには、〈言葉の仕組み〉の具体的な〈仕掛け〉と対峙する必要がある。そこに文学の力、可能性が生きているのだから。「八〇年代問題」であるロランバルトの「物語の構造分析」や蓮實重彦の「表層批評」に対峙した、新たな〈深層批評〉の地平はそこに拓かれている。『どんぐりと山猫』の山もご指摘の通り、山猫たちの場所は「すさまじいエネルギー」に見えて、実は日常の現実を顕わに見せる仕掛けで現実と等価。現実もまた、そのすさまじさにある。藤原さんの「思想」は作品の中からお話の筋（ストーリー）を読むだけでない。主人公主義を完璧に克服し、前述した超越を見据えて、敬服に値する。そして今藤原さんは新たなこの〈深層構造〉を前にしている。これさえ言えれば、評者は一昔前に流行った口先だけの「アナーキー礼賛」や「メタ批評」などのポストモダン、これらに惑わされない、切れれば血の出る刃を隠し持った、文学教育の極北を実践して孤高、我が道を行く藤原さんの後に続きたい。

③橋本博孝・『文芸教育』2010年夏号（8月）

二つの星座

あとがきによれば、この書は主として一1990年から2010年の間に、『文芸教育』（文芸教育研究協議会）、『日本文学』（日本文学協会）、『語り合う文学教育』（語り合う文学教育の会）の三誌に著者が発表したものを、ふくらませたり、書き直したり、新たに書き足したりして編集したものという。構成は次のようになっている。（守田さんと同じ内容なので略します）

著者は、体系だてた研究書ではないので章立てはしていないと言い、

一応の筋はあるつもりですが、それぞれが独立したものとなっています。ですから、どこから読んでもらっても結構です。読みたいところだけを読んでください。と述べている。

わたしは、この論文の大半を発表当時それぞれに学んでいる。日本文学協会、そして何より語りあう文学教育の会を、わたしも文学教育の実践と学習の場に行っているからである。しかし、あらためてこの書を読むと、個々の論文を読んだ時には明確にはわからなかった一つのドラマが浮かび上がってくるように感じる。それは、文学教育の極北を求め続ける旅のドラマである。

著者は、子どもたちは必ずしも教員のねらいに沿った読みをするものではない、という事実から出発する。紹介されているのは、「おおきな かぶ」の授業で、ねずみが加わって見事にかぶが抜けた時、「みなさん、ねずみさんを立派だと思いますか？」という呼びかけに、「ゼーンゼン」と答えた子どもたちのすがたである。これをどう考えればいいのか。著者は、物語を読む時、子どもたちの内面にいったい何が起きているのか、あるいは起こっていないのか、そのことを見定めることから始めようとする。これが、船出の地点である。

また、同じ教材を扱っても、授業の様相や子どもたちの読みが全く異なるという事実にも直面する。まど・みちおの「ひよこ」の詩で、「ひよこたちは何と言って鳴いているのだろう」という問いかけに、枚方の子どもたちは全体として「お母さん、こっちを向いて」と言い、島根の子どもたちの多くは、「遠くへ行きたい」と言う。授業に表れる子どもたちの読みが異なるのは、授業者の意図や子どものくらしが違うから当然と言えば当然なのだが、著者はそれを、子どもたちの中にそれぞれの文学が生まれているのだと捉える。したがって、教員の仕事は、〈文学を教える〉ことでも、〈文学で教える〉ことでもなく、子どもたちの中に生まれる〈文学を見出す〉ことにある。これで、進路ははっきりと定まった。

子どもたちの中に生まれる文学は、一人ひとり違うと同時に、通底する何かも存在する。個人の個性とともに、「一つの世代の読みの個性」がある。まったく異なる印象を与える二つの「お手紙」の授業を考える中で、著者は人間関係の不安定さにおののく子どもたちを共通に見出す。子どもたちは、近隣の崩壊によって否応なく自立を強いられながら、自立しきれないで呻いている。この子どものとらえは本質的であると思われる。では、文学教育はその課題にどのように切り込んでいけるのか。著者はこう言っている。

ある程度の読み深めの作業を経た後の読みは、その読み手にとっては最善の読みとして認めてやるということが必要です。その段階では、各人の読みの違いは、深

さや豊かさの違いではなく、個性の違いとして受け取るのです。大事なのは、どれが良くてどれが悪いかではなく、それぞれがどういう読みをしているか、そこにその人がどういうふうにいるかを分かり合っていくことです。それをわたしたちは〈交流〉と名づけました。〈交流〉によって、各人は、その読みを、ほかならぬその人自身の読みとして、かけがえのない値打ちある読みとして、認められ、そして自らも認めます。そういう自己肯定を前提として、子どもたちは自立への道を歩んでいくのです。

ここにおいて著者が提唱する「語り合う文学教育」は、単なる物語の授業の一つの形態ではなく、まさに思想として確立されたのだと思う。帆はしっかりと張られたのだと感じる。

これらは冒頭の二つの章、「二つの『お手紙』(子どもの中に生まれる文学)」と「〈語り合う文学教育〉はどのようにして生まれたか」で詳しく述べられている。

文学教育の極北を求める著者の旅は、このようにして始まり、今も止まることはない。続く論文は、旅の過程での冒険の数々と収穫物である。

著者にとっては、まど・みちおと宮澤賢治に出会ったことが大きなできごとであったと言う。その内容は、『感動は教えられない』か?と「賢治作品と子どもとをどうつなぐか」「状況を読む(心情主義を乗り越えるために)」などにくわしい。

わたしたち子どもとの接点で学んでいる者にとっては、「子どもの発見は教師の成長とともにある」ことを著者の事例を交えて展開されている「語りあう文学教育(教師にとっての意義)」と「文学作品との出会い―語りあう文学教育の会はなぜ読みのマニュアルを作らないのか―」は勇気づけられる内容である。

わたしは、今もたくさんのおちや試行錯誤をくりかえしつつ、子どもたちが人間として自立していく上で文学作品の授業がどう生きるのか手探りをしている。この書を読めば、自分がどこをさまよっているのか、本質に近づけているのか、遠ざかってしまったのか、それを知ることができる。同じように、悩み考え続けている多くの教員にとって、進むべき基準を示す極北の位置を教える北斗の星になることは間違いない。

ところで、この書には、「子どもの中に文学が生まれる」と並んで、もう一つの副題がある。それは、「〈語り合う文学教育〉がここで生まれそしてここから飛び立つ」である。著者は、

〈語り合う文学教育〉は、こうした紆余曲折を経て成立しました。未だに細い一本の川の流れですが、しかし、これからも、きっと、涸れることなく流れ続け

るでしょう。

と言う。

わたしは、語り合う文学教育の会の発足時からの会員の一人としてこの流れに加わられたことを幸福に感じるし、実践の場でさらにたく豊かなものにしたいと思う。この会の流れが豊かになるということは、わたしたちのとりくみがさらに地域に根差していくということである。わたしたちは、現在、三重と奈良の地で毎月実践を交流している。話し合いでは、子どもたちと教員が今どうなっているのか、どんな状況に置かれているのかをていねいに語ろうとしている。これは、著者の研究の姿勢に学んだことである。

著者は全国的に優れたと言われている実践を分析するのではなく、自らが係わった地域での実践以外は論の根拠にすまいと決意された。今ここに生きている子どもたちが見えなくては、子どもたちの読みの背後にあるものは見えようもないからである。そして、40年間、その姿勢を貫いてこられた。西郷竹彦氏からは「伊勢守」の尊称を贈られている。

しかし、再び旅になぞらえて言えば、これは決して孤独なひとり旅ではない。数多くの実践者とそのまわりの子どもたちとともにある。

また、わたしたちは地域の個別性に埋没しようとしているのではない。どこの地域であっても、こどもたちをとりまく現代の日本の課題が影を落としている。その視野がなければ地域の課題は見えない。幸い少なくない方々が北海道から沖縄までの各地でわたしたちをはげましてくださっている。

この書は、内容とともにわたしたちのとりくみの方向を示すものともなっている。極北を見い出すのに、北斗の七つ星とともにもう一つカシオペア座があるのと等しい。ぜひみなさんも加わっていただきたいと思う。

第Ⅱ部・シンポジウムでの発言

①『語り合う文学教育 ―子どもの中に文学が生まれる―』を読んで

奈良（小学校）・鈴木 啓史

○はじめに・近況報告

9月の頭から4週間の教育実習が始まり、僕のクラスにも3人の教生先生がやってきて2週間が過ぎました。体力のあらん限り子どもと遊んでくれる先生たちは、子どもに

大人気なのですが、この実習期間は、担任にとっては「果たして熱意たっぷりの彼らに僕が出来ることは何だろうか」と不安に充ち満ちた期間です。来週にはうちのクラスで国語科の教生が国語の研究授業をするというイベントまで用意されていて、もはや胃なのか腹なのかどこが痛いのか分からない始末です。

それでも、自分のクラスの子どもについて話ができるということは楽しいもので、初めは子どもの顔と名前が一致しなかった教生が少しずつ、担任には気付かなかった視点から子どもを語ってくれる経験は教育実習様々だと思います。とは言っても、担任だけ得した気分になっていても駄目なわけで、自分の下手な授業を多少は「おっ！」と思わせて、教生の実習日誌を充実させたいという気持ちも持ちつつこの度『語り合う文学教育』を読み直してやってきた次第です。

今回、特に目にとまったのはp72・73の見開き。右ページには「〈語り合う文学教育〉は教師を育てる」という小見出し。左ページには「語り合う文学教育（教師にとっての意義）」という章題が掲げてあります。

○〈語り合う文学教育〉という思想は、子どもの一側面を評価するのではなくて、まるごとの子どもと向き合おうということを掲げている点で、教育における意義は大きい。

子どもの読みが子ども自身のものであるという意識は、まるごとの子どもを問題にしている教育において、ある意味では当然とも言える視点だと思えます。しかし、この「まるごとの子ども」を見るということがなかなか難しい。大人があるものさしを持って子ども的一部分をもって「評価」するという、原理というか社会全体の流れがあって、どうしてもその流れに足をとられてしまいそうになるのです。比喩ではなく本当に「ものさし」を手に、子どもを評価する学校に赴任し、教師一年目の一学期半ばで教職から足を洗った後輩の話聞き、夏休みほぼ全部をショックと落ち込みの中で費やしたのは最近のこと。読み手自身の世界を肯定し、自立の第一歩である自己肯定感・自己充足感を生み出すという姿勢は、それを掲げ続けること自体に大きな意義があるのだと思います。

○教室で少なからず権威を持っている教師は、その権威を持つ意味に自覚的でなくてはならない。また、その権威を常に問い直し続けることで成長できる、と考える。

「読みの」としましたが、読みに限らずいくつもの権威が教室内外に存在しています。そもそも学校に来て自分の席に座って教師の話聞く。この活動の中にもいくらかの権威が働いているような気がします。問題は、このような「権威」と「権威主義」の合間をいかに見極めて進むかということだと思います。子どもの読み同様、権威には権威相応の背景があり、その背景を見失った権威は単なる「権威主義」として暴走する、その

ように考えています。権威主義に立ち向かうために教師はどのようにしたら良いのか、藤原氏は非常に厳しい言葉を示しています。

教育を権威主義から解放する唯一の道は、教師が絶えず成長しつづけることだと思います。〈語り合う文学教育〉は、子どもの中に文学を発見し、それを意味づけることです。教師が一面的な見方や権威主義的な見方をしていることはできません。自己の権威を絶えずつき崩し、子どもの可能性を探らなければなりません。そういう過程は教師を成長させます。その意味で、〈語り合う文学教育〉は教師論でもあるのです。(p72)

自分は成長しているだろうか。この一文を思い出す度に考えます。慣れてきたなど実感はしても成長を実感するという機会はほとんどありません。子どもの成長を見つけて喜んではいても、自分の方はなかなか思い当たらないのです。教生指導の中で「ああ、自分もそうだったなあ、成長したなあオレ…」なんて思ってはみても、教師として自分がどう成長したかなんてことはサッパリ。周りの凄すぎる先生方の背中が見えるのはまだまだ先のようにです。

話は飛ぶようですが、目下の悩みは、先の「〈語り合う文学教育〉は、子どもの中に文学を発見し、それを意味づけること」という部分。この「意味づける」というのがよく解らないのです。権威が背景を失えば暴走するのと同様なのかどうかはわかりませんが、教師が上手く意味づけられない子どもの文学が、教室内を漂って、シュワシュワと霧散してしまっているような気がしてなりません。読みとその背景が教師の中で繋がったとして、それが子ども自身の中で意味づいたとまではいきません。この段階からどう進んだらいいのでしょうか。

○ p 49 にある実習生のように意義深い文学体験を現在実習中の教生にもしてほしい。また、そういった体験を教室の子どもができるようなクラスづくりをしていきたい。

附属中学校での研究授業のあとで、ある学生がこのような感想文を書いてきました。「授業とは直接関係ないが、今回の指導計画をたてるために、私たちの班はかなり真剣な話し合いを幾度か持つことができた。普段めったに真剣に話し合うことなく過ごしてきた私たちだったが、教材を分析しながら、自分たちの生き方、考え方をお互いに出し合うことができた。私としては、このことは非常に有意義だった。こんなことでもない限り、これからも真剣に人生を語る機会などめぐってこないかもしれない。

私たちは、この学生の感想の中に、文学を集団で学ぶことの一つの大きな意義を見出すことができます。すなわち、文学作品を集団で読み合うのは、そこに何が書

かれているかを正しく読みとるということのためだけではなく、それ以上に、その作品を通してお互いを語り合い、お互いを知り合っていくという意味があるのだということです。文学作品に描かれている人物は、一人、あるいは数人に限られています。その人間や生き様を知るということだけならば、あるいは一人で読んでいたほうが有効であることも多いかと思いますが、数人・数十人で読み合い、作品を媒介として、自分自身の思いや自分の人生を語り合えば、それは一人で読んでいるよりもはるかに豊かな体験をうることになろうかと思います。私はそういう教室をめざしたいと思うのです。(p49)

○おわりに

福村先生から提起のあった「本音を語るリスク」について考え、『ほんとうの自分』なんてどこにもない」という平田オリザの言葉、【ペルソナ】という概念に基づいて本音を問い直すことで、言いたいことの言い合える教室を作っていこうと思います。

まとめてしまうと大した発言をしていないことに気づきます…。

②奈良にて…「語り合う文学教育—子どもの中に文学が生まれる—」を読んで

三重（中学校）長澤 宏美

藤原先生の著書『語り合う文学教育—子どもの中に文学が生まれる—』は、御本人が「わかりにくいものをわかりやすく書いた」とおっしゃる通り、小難しい理論書より平易で読みやすい本です。ただ、その本についての感想を、と考え出してもまとまりがなくなってしまったので、藤原先生曰く「自分の体験を自分のことばで」お話をさせていただきました。

私の勤める三重県の小規模校では、少人数という壁がいつも立ちばかりです。少人数クラスを、きめ細かい個人指導を、とさげられる昨今にあって、それらは日常であり良さを感じながらも日々格闘しています。逆に少なすぎるものがネックにもなるのです。この少人数の難しさは当然、学校生活の中心である授業の場にも現れます。

著書の中で「価値葛藤を通しての変革」ということばが、まず目にとまりました。

これまでの研究・実践を振り返る中で登場することばですが、藤原先生は、授業において「作品の思想（作品が内包している価値観といったほうがよいかもしれません）」と生徒の思想（生徒の価値観）がどこで鋭くぶつかり合うのか」をしっかりと見すえる

必要があり、そうした営みを通して、子どもたちの中に文学が立ち上がる、というふうに述べています。

私がこのことばに立ち止まったのは、「価値葛藤」に葛藤しているからでした。

ある学年には一人の生徒しかいないクラスがあります。授業において、教室には生徒と私の二人しかいません。そんな中で、国語の授業、特に文学教材を扱うことを難しく感じています。「価値葛藤」というのも大変難しいものがあります。その理由の一つはやはり、「価値」を話す人間が教室に二人しかいないことです。この学年の生徒は比較的自分の思いをためらいなく話すことができるのですが、やはり二人だけでは意見も行き詰まってしまいますし、なかなか広がっていきません。そして、理由のもう一つは、「価値」を話す人間の一人が教師であるということです。生徒の中に、教師の発言＝正解だという意識がどうしてもあります。そのため、正解不正解を排除した「価値葛藤」が成り立ちにくいのです。

昨年、「走れメロス」を授業でした際もその難しさを痛感しました。

この教材で、中心にすえたいこととして、メロスという人物のありようを考えていました。読者としての私には、メロスは好ましくない男です。それは詳しく述べませんが、その男が生徒の目にはどう映るのか、興味深いものがありましたが、ある程度予想はしていました。果たして、私の予想通り、初発の感想で生徒はこのように書いています。

友人セリヌンティウスを助けて「私を殴れ」といったところが印象に残っている。ぼくならそんなことはいえずに、ここまでこれずに途中であきらめていたかも知れないと思ったら、メロスはすごい人だなと思った。

生徒はメロスを勇者的な人物としてとらえました。自分と比較して「すごい人」と表現し、しかもメロスが「途中であきらめていた」ことが認識の外に追いやられています。私はこの生徒の「価値」と自分の「価値」とをぶつけ合わせたいと考えました。授業では、メロスは強い男なのか、勇者的な人間なのか、挫折を知らない男なのかということを観点の中心とすることにしました。そして、メロスと王との約束のあり方、メロスの自己陶醉の姿、メロスの走る目的、大きな四つの試練、試練を通して表出する感情などを二人で細かく見ていきました。私は教師としてではなく一読者として終始発言するように努めたつもりです。しかし、生徒は授業を終えた後の感想でこのように書いています。

ぼくは、メロスをはじめはすごい人いい人だと思っと思ったけど、「人の心は疑わない」と言っていたのに王の心を疑っていたりして、自分がかん違いしていたんだなと思った。でも、ちゃんと自分があきらめかけたこととかをいっていてそこはいい人やなと思った。

私のメロス像をぶつけたつもりでいましたが、生徒の中には正解（らしきもの）として入り込み「かん違い」ということばで「修正」されてしまっています。結局、私が

望んだ「葛藤」という形にはならず、生徒のメロス像をゆさぶることはできませんでした。教材研究の段階から「価値葛藤」をと考えていたため、力不足を感じるとともにその難しさを痛感しました。

読み手の子どもたちそれぞれが、「価値」をぶつけ合い、それらの葛藤の中で文学、自己、他者といったものが新たに見えてくるのだと思います。そして、意見を出し合う土台である「交流」では、それぞれの考えをみとめ合うことが大切になります。藤原先生は、このことを、「<交流>によって、各人はその読みを、他ならぬその人自身の読みとして、かけがえのない値打ちある読みとして認められ、そして自らも認めます。そういう自己肯定を前提として、子どもたちは自立への道を歩んでいく」のだと述べています。

しかし、子どもたちはなかなか他者をみとめるということがしにくいのです。それは恐らく、みとめられたという経験が絶対的に少ないからなのではないでしょうか。そんな中で、藤原先生は「同調化傾向」というものを指摘しています。「異質なものを見つけると、初めから拒否し、それ以上内容を追及しようとはしないという傾向」のことです。ある子どもの拒否反応が多数の子どもに波及し「同調」していくようです。

私が目の前にしている生徒にも同じようなことが見られます。少人数の教室で自分の思ったことをありのままに話せるかといえばそうではなく、表面的な意見（少なくとも私にはそう見えます）は出せるけれど、仲間の意見を掘り下げたり自分の意見と比較してみたりすることは難しい生徒たちがいます。「交流」というものがそもそもできにくいのです。そんな状況で、例えば自分の意見と明らかにそぐわない仲間の意見に出会ったとき、猛烈な勢いで否定しようとする生徒の姿があります。意見の合わないものとはかく論破しようとするのです。藤原先生のいう「同調化傾向」とは少し異なるのかも知れませんが、私にはちょっと戸惑う子どもの姿です。

また、「交流」が成立しにくい教室で、子どもの読みをみとめる存在は教師に限定してなりがちです。生徒たちは仲間をみとめることはなかなか出来にくい一方で、教師にみとめられたいという思いは強くもっているようです。それは日々の授業を通して実感することです。同世代の子どもと接するよりも、おとなと接する機会の方が明らかに多いからなのか、普段の生活の中でみとめられることの少なさからなのかは定かではありませんが、現状としてそうした子どもたちの姿があります。そうした子どもたちに私がある意見をみとめようとする、それを拒む姿が時として見られます。どんな意見かという、教室にいるほかの生徒も、教師の私も、思いつかないような突飛なものであることがほとんどです。そして、私もそういう意見としてみとめようとするのですが、他者とは異質なものであるとみとめられることは生徒にとって受け入れがたいことのように思えます。これは一部の生徒が時として見せる姿ですが、みとめられたい思いとみとめられたくない思いとが交錯するのだといえると思います。

ところで、藤原先生の著書に岡村さんの「わたしが一番きれいだったとき」の実践が載っています。岡村さんは詩中の「すごく」と「凄く」の表現の差異に着目し、「精神性の高さや美しさが強調されることも、中学二年生の生徒に気付かせるのは難しい」と感じた旨を述べています。

この実践を読んで、私には昨年のある授業のことがすぐに思い浮かびました。ヘルマン・ヘッセの「少年の日の思い出」を授業でしたときのことです。作中に登場する「熱情」ということばを取り上げ、「情熱」と比較したときの少年のちょうの収集にかける熱度の高さについて生徒たちに問いました。私は「熱情」という表現に熱度が執心がより込められていると読んだのですが、生徒たちはその逆だったのです。ある生徒は、「熱という字が下に来ているから情熱の方が熱が高い」というふうに、とつとつと述べました。ほかの生徒も同様な意見で、教室では私だけが別の意見でした。結局、私が正しいなどということもありませんし、白黒はっきりつけることはしませんでした。ただ、生徒たちが私とは異なる文字感覚を持っていること、自分なりのことばで話そうとすることを知れたので、はっとする出来事として残っています。みなさんはどう考えるでしょうか。教えてほしいところです。

子どもたちは生きています。当たり前のことです。生きものである子どもたちは私の想像の世界におさまるわけがありません。思わぬところで思わぬ姿を見せてくれます。その一つが、昨年宮沢賢治の詩を取り上げた授業のあとにありました。

光村図書の中学校1年生の教材に「光と風からもらった贈り物」という文章があります。賢治の「高原」という詩を紹介、説明した文章で、自然との共鳴、共生について述べています。「高原」は東北の方言が使われており、生徒たちはちょっとおもしろおかしい詩として受け止めたようです。授業の中でも詩の本質的な部分にはあまりつつこめなかったように思います。生徒たちも「よくわからん」というふうにいましたし、1学期の最後の教材はやはり消化不良のまま終わったように思いました。

ところが、夏休み明けのはじめの授業で生徒たちのびっくりする言動に出くわしました。私が教室に入るやいなや生徒たちが「高原」の詩を暗唱しはじめたのです。私はびっくりして、どうして暗唱したの、とたずねると、「だべがど、とかおもしろかったから。短い詩だし」という反応が返ってきたのです。生徒の中に一定のものを残せなかったと思っていた私は、びっくりしたと同時に、どんな形でも詩の世界の中の何かを残し、つなぐことが出来たのだと感もうれしく思いました。子どもたちは教師の思わぬところで思わぬ姿を見せてくれるのだと改めて知りました。教師が押しつけなくとも、子どもたちはことばの世界とつながろうとするのだと子どもたちにおしえてもらいました。

『語り合う文学教育—子どもの中に文学が生まれる—』では、子どもたちがきらきらと輝き成長する姿が書かれています。けれども、特に心にとまったのは、多くの実践の中であらわれる子どもたちの「孤独」です。藤原先生は、子どもたちの「その心の底に孤独を抱え込んで」いる姿をみつめています。子どもたちは孤独であったり、さみしさであったり苛立ちであったり、さまざまな陰の感情とたたかっている、それを見つめ、目をそらさないことが毎日の宿題なのかも知れません。そして、何より先生自身が「孤独」になってはいけないのだと最近切に感じます。

＊

奈良での学習会から1ヶ月。むしむしと暑い季節だったのに、今は朝夕と肌寒さを感じるようになりました。私はあの日、はじめて発表の場をいただいて相当緊張していました。でも、幸か不幸か参加者数は多すぎず、アットホームな雰囲気楽しく参加することができたように思います。私が話したいことを出しきったわけでもなく、全員の方とコミュニケーションを取ることはなかなかできませんでしたが、あの時間はまさしく「語り合」った時間でした。種をまいて下さった藤原先生、貴重な場を下さった橋本先生に感謝いたします。

学校という職場に勤めて一年と半年。子どもたちのためにできることの少なさに自分を不甲斐なく感じながら、教育現場に立っています。これまでお世話になった先生、遠くでがんばっている友人たち、まだ出会っていない全国で奮闘しておられるたくさんの方々に勇気もらって、明日も教室に立ちます。

③『語り合う文学教育—子どもの中に文学が生まれる—』を読んで

奈良（小学校）福村 もえこ

〇はじめに

藤原先生のご著書を拝読し、教育において一番大切なことは自分の哲学を持つことではないかと考えました。教師はしばしば、一見すぐに結果が見えるようにみえる指導法や理論に飛びつきがちですが、教師が教育に対する哲学を持つことが大切なのではないかと思いました。

藤原先生のご著書が他の教育書と違うのは、藤原先生が児童文学の世界や国語教育の世界に踏み入れることになられた経緯や、藤原先生ご自身の葛藤までもが書かれていることです。シンポジウムでは、その辺のお話をさらに詳しくしてくださり大変興味深かったのですが、この藤原先生の生き方が、「語る会」の文学教育に対する考え方そのものだと思うのです。ですから、文学の授業がうまくなりたいと、「語る会」に何回か参加してマニュアルを学ぼうというのは無理な話です。（そもそもマニュアルはありませんが…）「文学とは？」「授業とは？」「子どもとは？」「教育とは？」「教師とは？」

「学校とは？」と答えの出ない間に日々向き合い、何年もしてからやっとなんらかの形が見えてくるのかもしれませんが。

○今までの実践を振り返って

p40に、「教師の読みが、あるいは子どもの読みが、ある人たちから見れば不十分なのは当然です。どこまでいっても完全な読みというのはありませんから、やればやるほど、読みの押しつけ、正解到達主義の読みになります。ですから、ある程度の読み深めの作業を経た後の読みは、その読み手にとっては最善の読みとして認めてやるということが必要です。」とあります。この言葉は、教師にも子どもにも勇気を与えてくれる言葉だと思います。この言葉に勇気を頂き、今までの授業でのことを振り返ってみたいと思います。

○「ずうっと、ずっと、大すきだよ」 1年生

この物語のテーマは「どのように死を受け止め、乗り越えていくか」ですが、まだ身近な人の死を経験したことがない1年生には難しいテーマだと感じていました。初発の感想ではほとんどの子どもが「エルフが死んでかわいそう」と書いていました子どもたちの「死はこわいもの、恐ろしいもの」という捉え方を「誰もが等しく迎える死」として捉え直し、どのようにその「死」を受け止めるのかを深めていきたいと考えていました。

時間をかけ子どもたちと物語を丁寧に読んでいきましたが、結局「エルフが死んでしまったかわいそうな話」から、抜け出すことはできませんでした。授業後、「1年生には難しかったかな」「どのように授業の展開を変えたらよかったのか」など反省していましたが、子どもたちの一生懸命書いたものを読んでいううちにこれでいいのだと思うようになりました。

・ぼくは、エルフが、しんでるってなんでわかったのかわからなかったよ。でも、ほんとにエルフが、しんでしまって、かなしかったと、おもいました。エルフが、しんでしまって、すごくこころぼそくなるとおもったです。エルフのことがすごくすきだったのにしんでしまってすごくかなしいとおもいました。(ゆうや)

・とくべつないぬがしんでかなしいとおもいました。ずうっとすきとってあげなくてごめんねとってあげたかったよ。(ゆうすけ)

わたしはこの物語を通して『死はこわいもの、恐ろしいもの』という捉え方を『誰もが等しく迎える死』として捉え直し、どのようにその『死』を受け止めるか深めていきたいと考えていたと言いましたが、一番大切なことは、親しい人の死を「悲しむ」ことだということ子どもたちから教えてもらいました。よく考えれば「死が恐ろしいもの」なんて当然です。私も死ぬのは怖いのです。愛するものが死んで「ただ悲しい」、物語を読んで「ぼく」の悲しさが分かることが大切なことなのだと思います。

私は「エルフが死んでしまったかわいそうな話」という読みに価値をおいていませんでしたが、先ほど挙げた藤原先生の言葉から、「愛する人の死を悲しいと感じられること」の大切さ、そして、ひたすらに悲しむことができること、悲しさにどっぷり浸かったその経験が、「死」というものを考えるきっかけにもなっていくのだと思うようになりました。

○「大きなかぶ」1年生

はじめて1年生を担当した年のことです。「大きなかぶ」をどのように授業しようかと考え、指導書を広げると大変驚きました。そこには「協力することの大切さ」とか「小さいねずみの偉大さ」などと書かれていたのです。私はこの物語を「笑い話」だと思っていました。おじいさんがひっぱって、おばあさんがひっぱって、まごがひっぱっても抜けないかぶ。登場人物がだんだん大きくなるのではなく、小さくなっていき、ねずみで抜ける、そんなアホな！という物語だと思っていたのです。不思議に思い、他の教科書会社の指導書を調べてみましたが、ほとんど同じような内容になっています。ただ、1社だけ、最後のコラムに「ただの楽しい笑い話として楽しむというのもいいのでは…」と控えめにコメントがありました。そこで私は、子どもたちと一緒に楽しもうと決めました。というのも、子どもたちはこのお話が大好きで、とても楽しそうに読んでいるからです。

このクラスには、授業中座っているのが難しいKくんがいました。意欲は大変あるのですが、「自分で考えてみる」とか「想像してごらん」とか「好きにかいてごらん」というと、どうしていいか分からなくなってしまいパニックになります。「大きなかぶ」は、小学校に入ってはじめての文学教材でもあります。堅いことは言わずにKくんも一緒に楽しみたいとも思っていました。そこで、体を動かすことが大好きなKくんも楽しめるように、「大きなかぶ」の物語に合わせて、動作化することにしました。まずクラスをグループに分けました。おじいさん役、おばあさん役、まご役、犬役、猫役、ねずみ役が必要だから6人に分かれようかとみんなと話していると、Kくんが「かぶ役」も必要だと言います。そこで7人グループに分かれますが、人数の関係で8人のグループがいくつかできました。交代で役をしようかと相談していると、Kくんが登場人物を増やせばいいと、「ねずみより小さいのんやから、小鳥でいいんちゃう？」と提案します。

一番人気の役はなんだと思いますか？ 意外にも男の子にも女の子にも「かぶ役」が大人気です。机の脚に一生懸命しがみつきますが、「うんとこしょ、どっこいしょ！」本気で引っ張るので、ねずみまでいかずにまごや犬などの途中で抜けるかぶもあります。かぶが抜けてしまうと、一番最後のねずみや小鳥の役になります。そして、おじいさん役をしている人がかぶ役に昇進します。なんどか、繰り返しているうちに、子どもたちが勝手にルールを作っていきます。

「なんか文学の授業とちがうけど…」なんて思いながらもこの「大きなかぶ」の物語遊びを3時間してしまいました。少しは授業らしくしないと…と思い直し、学年で使う共通プリントをしました。場面ごとに登場人物に吹き出しが書いてあり、登場人物になったつもりで台詞を書いていくものです。

「おおきなかぶになるんだぞ。」

「早くかぶを食べたいな。」

「あまいかぶになってほしいな。」

「なかなかぬけないな。」

「だれか手伝ってくれ〜」

「あ〜疲れたな」

「がんばってぬいてやるぞ」

子どもたちの書いたものを読みながらう〜ん、面白くないなと思いましたが、確かに、これ以上のことは書こうにも書けないなと教材について考え直す必要を感じました。Kくんは「想像して書く」のが一番嫌いですから、プリントはずっと白紙です。ところが最後のプリントに、1つだけ小さな書き込みがありました。

「ぬかれてしまった〜」

Kくんは抜かれた大きなかぶに吹き出しを付けていました。このことは、私にとって大変印象に残った出来事でしたが、特に意味づけることはできずにそのままになっていました。

藤原先生のご著書の中で「大きなかぶ」について書かれているところがあります。実は「大きなかぶ」はロシアの遊戯歌であったというのです。子どもたちがなぜあんなに楽しそうに「大きなかぶ」の物語で遊んでいたのか納得できました。Kくんが最後に「ぬかれてしまった〜」というのも、Kくんはかぶ役が一番のお気に入りだったので、きつとかぶになりきっていたに違いありません。確かに遊びを成立させるには「かぶ役」は重要です。

「みんなで協力してかぶを抜いてりっぱだね」とか「ねずみさんはえらいね」なんて授業で言わないでよかったなあと思いました。子どもたちのほうが、本質的なことを見抜く目は曇っていないと改めて感心しました。

○教室で「本音」は語り得るのか

子どもたちに沈黙を強いているところのもの、あるいは彼らを気遣いだけのおしゃべりにしているところのものに突き当たることはない。だから、子どもがどんなに活発に活動していても、彼らは決して心を開いていない。そこに「対話」はないのである。

(p61)

それは本の世界でのことであって、自分の現実とは別のことだという操作を器用にやっけてのける子どもたちの心を開かせるのは容易なことではない。(p61)

私たちの課題は、本音で作品と向き合わせるということでした。そして次なる課題は、作品と切り結ぶことによって、いかに自己の本音を乗り越えさせるかということでした。

(p34)

確かに、自主的に発言できる子を育てたいというのは、ほとんどの教師の願いである。だが、生徒たちに沈黙を強いているものは何か、彼らがなぜ自ら積極的に語りださないのかをじっくりと考えてみれば、あまりに性急に彼らの発言を求めるのは、むしろ危険ではないかとさえ思われる。文学作品には思想があって、それは読み手の内なるものを外へ引き出そうとする働きがある。読み手は、作品の思想を媒介として、嫌でもその内面に目を向けざるをえなくなる。その時読み手は沈黙する。生徒が自己を見つめて沈黙に陥った時、それは作品と読み手が対話をした時である。読み手どうしが対話を開始するのはそれから後である。(p66)

語り合う文学教育 2004年12月 第3号 近藤恵子先生の実践 (p104)

みんな、自分で気づかなかったところを書いていたたり、ちがう考えだったりしてすごいと思った。

りっちゃん、他の人とちがった考えを、他の人とちがう書き方で書いているからびっくりした。自分のこと権八みたいと書いている人もいるけど、私は自分のことを書けないから、そのことをかけること自体すごいと思う。

文学の素晴らしいところでもあり、恐ろしいところは、「文学の読み」はその人をさらけ出してしまうということだと思います。4年生にもなると子どもたちは、そのことになんとか気づいているのか、意見を言うのも慎重になってきます。クラス運営や何か役を決めるなど、目下自分に降りかかる議題では、必死に発言する子どもたちも、容易に心の内は明かさなくなってきました。

それは悪いことではなく、成長の証でもあると思います。高学年になっても思ったことをすぐに口に出しているようでは、トラブルに巻き込まれてしまいます。大人になるとは、本音を言わなくなるということなのかもしれません。本音にはリスクがともなうことも、経験上分かってくるので、「本音に聞こえるような本音」や「授業用の本音」、「友達との本音」「家での本音」なども使い分けられることができるようになります。

わたしたちが職場で決して本音を言えないように、子どもたちにとって「学校」という場は本音をいう場にはなり得ないように思います。というのも、社会がそのようになっっていないからです。むしろ学校では、「本音らしく聞こえるように語る方法」、「その場で求められていることを上手く発言する方法」を学んでいるようにすら思います。

藤原先生のおっしゃる「本音で作品と向かい合わせる」ことは、可能なのでしょうか。

シンポジウムでは新聞記事を2つ資料として付けました。一つ目は、高校での放課後の自主読書会の記事です。学校の授業でないところで、希望者だけで自由な討議がされているという紹介記事です。二つ目は、大学の先生が主催する哲学カフェの記事です。様々なテーマについて議論しますが、面白いことに、ここでのルールは名前も職業も肩書きも明かさないことです。「学級」や「職場」というところから離れてはじめて自由に思っていることが語れるのかもしれない。

「本音で作品と向かい合わせる」ことについては、私の中でも答えは出ませんが、日々授業の中で考えていきたいと思えます。

改めて、文学について、授業について、子どもたちについて考える機会を下さった、藤原先生、橋本先生に感謝いたします。自分なりの文学についての哲学、教育についての哲学を築いていけるように、子どもたちを見つめ、日々起こることに向き合っていきたいと思えます。