

## 『輝け！明星学園』の会 第16回講演会

「明星の教育とは何かを自問しながら－30年間の実践を振り返る」(第2回)

－国語(文学)の授業をとおして－

堀内雅人(明星学園中学校副校長・国語科)

2015年2月21日(土)

武蔵野公会堂 第1・2合同会議室

### 1 はじめに

昨年に引き続き、このような機会をいただき、ありがとうございます。テーマは自動的に29年間の「30年間の振り返る」に変更となりました。本当に月日の過ぎるのは早いですね。前は明星の教員の一人として何を考え、生徒とどのように接してきたかということをお話ししていたら、あっという間に時間が過ぎてしまいました。今回はその時割愛させていただいた「国語の授業」についてお話するという事になります。

さて、いざどのようなお話をしようかと考えました。悩みました。教師にとって最も頭を悩ませるところは明日の授業の事です。これは20年教員をやろうと、30年やろうと、教員であるかぎり続くものなのだと思います。それを振り返るということは、弱い自分と向き合うことでもあり、とてもかっこいい話などできない、「重いなあ」と感じながらレジュメを作り出しました。

これが「明星の国語」だなどというものを私は持っていませんし、そのような力もありません。後でお話しますが、私は個性豊かな先輩方に囲まれながら、明星の教師としての第一歩を歩み始めました。それぞれの国語教師が自分の教材を持ち、自分の授業方法を持っていました。ただ、どの先生も国語の教員として本当に大切な本質的な問いを自分に課しながら、生徒の前に立っていたのだと思います。他の学校であれば意識しなくてもすむような大切な問い、私はそんな本質的な問いに悩み、授業づくりができる環境で過ごしてこられたことを本当に恵まれていたなと感じています。

「国語の教員として何に悩み、授業を考え、生徒と接してきたか？」少し重くはなるかもしれませんが、これを今回の発表の一つの柱、そしてそれらの授業をとおして見えてくる中学生の姿をもう一つの柱としてお話しできればと思います。よろしくお願いいたします。

### 2 着任時の国語科

30年前、明星に着任した当時、中学校の国語科は私の他に教科主任の時任先生と佐伯先生の2人でした。私は7年生を担当することが決まり、当然気合いを入れて新年度の始まる前に1年間の教材研究をしておこうと教科書と副教材、カリキュラムを教えてもらうために学校に出向きました。ところが、时任先生から返ってきた答えは「検定教科書は使っていないよ。」「毎週、研究会を持ちながら一緒に考えていこう。」そのかわり、『明星の教育』など何冊もの実践報告集を渡されました。「ところで、4月の初めほどの教材を使えばいいですか？」

「まず、自分の好きな詩を一つ持ってきて下さい。」こんなおおらかな雰囲気の中で私の教員生活はスター

トしました。でも、経験はなくても若い頃の直感というものは馬鹿になりません。その時選んだ詩は今年の7年にも授業で使いました。

次の小説教材も自分で探してきました。芥川賞候補作品になった小笠原忠の小品『鳩の橋』。時任先生と佐伯先生が一読後、顔を見合わせて「勇気がありますねえ！」こちらは意味が分かりません。でも、自分で選んだ以上、絶対に授業化するぞという気持ちで頑張った記憶があります。時任先生とはその後も長く相談にのってもらったり、新教材を発掘したりとお世話になりました。

もう一人の佐伯先生、別名「ギンベエ」と呼ばれ、生徒から謎の先生として怖れられ、愛され、慕われていました。私は何度も授業を参観させてもらいましたが、一言でいうと彼の授業には独特の教室空間ができていました。中学生のクラスにもかかわらず、文学の香りがしました。面白かった。教材も鴎外の『山椒大夫』を文庫本で一冊丸ごと使っていたり、1学期の間に扱う作品が一つだけだったり、今まで私の中にあった授業に対するつまらない枠を壊してくれるに十分な魅力を持っていました。彼はその後4、5年で退職され、直接教えて頂く機会は少なかったのですが、その後の私の教員人生に大きな影響を与えてくれた先生であることに間違いありません。

ただ、一方で直接伺うことができなかった疑問もありました。文学の香りがするということは、裏を返せば文学の持つ思想性が教室の中に強く出ているということです。さまざまな主張を持っている者同士が対話することができるのなら、それはもちろん素晴らしいことではあるけれど、中学生段階の授業ではどこまでそこに踏み込めるのだろうか？ 正直教材の作品選定にも偏りがあるように感じていました。文学と思想・道徳の問題です。また、国語の学力についてどのように考えていらしたのだろう。大きな課題を投げかけられたまま、先生は退職されてしまいました。そんな中、印象に残っていることがあります。ある研究会で、大切ではあるけれど少し意地悪な質問が出ました。「文学の授業で教材として作品を選ぶ際の基準は何か？」先生は少しの沈黙の後、にやっとして、「その作品に惚れてるってことよ」。ぴりぴりした研究会の雰囲気を一気に笑いに変えたカッコイイ切り返しだったと記憶しています。

そして小学校には内藤哲彦先生、というよりも「ガッパ」というあだ名の方がとおりがよいでしょうか。漱石の『坊っちゃん』や芥川の『河童』の読み聞かせで文学の面白さを伝える。教科研国語部会の重要なメンバーとしての実践、緻密な教材研究、子ども相手にダジャレを飛ばしまくる教師としての立ち位置、子どもとの関係の取り方、どんなに夜遅くなっても毎日書き続けた『ガッパ通信』（クラス通信）からうかがえる子どもたちを見る眼差し。ある一面だけで内藤先生のことを語ることはできないように思います。私の場合はもっぱら、夜のお酒の席でお世話になるばかりでした。文法や漢字の本など、彼の労作を不勉強でうまく引き継ぐことができていないことはとても申し訳なく思います。

こんな個性的な先生に囲まれながら、ただ一つの正解があるわけではない本質的な疑問、保護者に問われればたとえ新米教師でも逃げるわけにはいかない質問の数々。たぶん明星の国語の教師だからこそできた悩みがここにあるのだと思います。「国語は何を教える教科なのですか？」「国語の学力とはどのような力ですか？」「なぜ検定教科書を使っていないのですか？」「なぜこの教材を選んだのですか？」「なぜ教科名が『国語』なのですか？」最後の質問など当時の私には質問の意図すら理解できていませんでしたが、1996年岩波から『「国語」という思想』（イ・ヨンスク）が発表され、国語教育の世界では一つの

事件となりました。「国語」とは日本が近代国家となるための、日本国民という一体感をつくるための装置である、という主張です。「国語の教科書」そのものがそのような視点で批評され始めたのもこの頃です。その10年も前に、明星学園ではふつうに保護者からこんな意識の高い質問がでてきていた、今から思っても驚かされます。

このように明星学園の教師は、要求されるレベルが非常に高かった。もちろん自分一人の力など限界がしれています。学内の共同研究には大変助けられましたが、そこだけでは自分の世界を広げていくことはできません。私が恵まれていたのは早稲田大学国語教育学会の存在です。内藤先生も所属されていました。そして何より幸運だったのは、明星に着任したちょうどその頃、学会の下に実践の研究会が我々の同期を中心に作られたことです。それは毎回10名程度集まる小さな会でしたが私の恩師でもある近代文学の榎本隆司先生をはじめ、国語教育を専門とする先生が熱心に面倒を見てくれました。会のメンバーも国語の教員だけではなく、教科書編集者、文科省の人間までさまざまでした。検定教科書を批判的に読み取ったり、新教材の発掘、あるいは定番教材を新たな切り口で授業化してみたりと多くの刺激を受けました。大学の授業料は卒業してからのために払っていたのではないかと思うほど、早稲田には感謝しています。

### 3 国語の実践（前期）

#### (1) 「見出しづけ」の授業

私の着任当時、教科主任の時任先生から求められたのは「見出しづけの授業」を中心に行うということでした。ちなみに佐伯先生は全く違う教材、違う授業方法をとります。「見出しづけの授業」は、私には刺激的だった。うまくいったときは、自分はすごい教師なのではないかと勘違いしてしまうほど満足感のある授業になりました。生徒が互いに意見を交わし合い、読みを深めていく、理想的な形です。ただ、うまくいかない時はこの1時間全く意味がなかったのではないかと落ち込みました。授業者の構想通り授業が進むとはかぎりません。

見極めは討論の授業の中身です。確かに生徒は活発に活動する。問題はそれが意味のある対話になっているかどうかということです。その授業で生徒は何を学べたかということです。たしかにこの授業はおもしろい。ただ、この授業で達成できることは国語教育全体のうちのどの部分か？ 有効性をはっきりさせるということは、その限界を自覚することでもあります。私は今でも中学校の初期段階ではこの授業方法は大きな意味があると思っています。では、ここで実際に菊池寛の『形』を使って、授業をしてみましょう。

（以下、模擬授業－略－）

#### (2) 文学を教えるとは？－中学校段階での最終的な目標を設定したい－

中学校段階での国語科の最終目標を自分の中で設定しないかぎり、自分の授業が対象化されません。仮にであってもそれを打ち立ててみようと思ったのが9年での『四万十川』（笹山久三）の実践です。生徒

の活動を次のように 8 つに分け、グループ学習の後レジュメづくり、その後発表という形を取りました。

#### 9 年『四万十川』 笹山久三

あらすじ／登場人物と相関図／作品の舞台・地形／釣りに関する事項／ストーリー（時間軸）／その中で起こる事件とその意味／主人公の心の中に現れる過去の出来事（心象風景）／作品のテーマ

このような活動をととして作品が読め、レジュメとして書いてまとめることができ、さらに発表することができる力。中学校段階での国語科の最終目標を、そのようにとりあえず規定してみたわけです。

幸いなことに同時期、高校の近代文学（選択・11・12 年）の授業を持たせてもらうことができました。『四万十川』と同じ手法をとり、『螢川』（宮本輝）を教材に選びました。

#### 11・12 年『螢川』 宮本輝

物語／人物／事件／背景／構成／主題／表現／作者／作品の評価／脚本

大学のゼミのような形で授業を行いました。この実践をととして中学校時代にどのような学習をし、どのような力をつけさせておく必要があるのかということを考えるきっかけともなりました。同時に生徒にゆだねる部分が多くなればなるほど、生徒自身で学んでいく手がかりともいえるべき「学習の手引き」を丁寧に作ることの大切さを感じました。

### (3) 多くの悩みと小さな試みの積み重ね

『四万十川』を実践したのは今からちょうど 20 年前、昨年お話をした「卒業研究」の実践を始めた学年でした。私個人としても、急遽 9 年から学年主任を引き受けることになった年で、今までため込んでいたものを一気に行動に移そうとしていたときでもありました。生徒たちもその思いに応えてくれ、非常に印象深い年になりました。

ただ、この後頃から何か子どもたちが変わってきているといった思いを持つようになり始めました。「見出しづけの授業」が活発な議論にならない。反論をして、人を傷つけない。悪く思われたくない。一見やさしいようで、人間関係のうすさを感じてしまうのです。あるいは私がただ歳をとった、つまり生徒との関係が微妙に変わってしまったということなのかもしれない。少なくとも、今まで見えていなかった子どもの様子が見えるようになってしまった。心の中の葛藤を、言葉で表現できない。つい誤解を招く表現をとってしまう。分かってほしいくせに、それとは逆の態度をとってしまう。自分を否定されるのが怖い。自分と向き合うのが怖い。傷つかないように、傍観者をよそおう。表面的に気をつかい合い、疲れ切ってしまう・・・。

国語の授業をととして自分を表現させることを求めるとき、彼らの置かれている心の問題、コミュニケーションの問題は避けて通れないことを強く実感していました。

#### ① 『読書記録』

国語の授業の根元にある子どもたちの言語生活を豊かにしていかないと、全ては始まらない。まずは本を読ませよう。できるだけたくさんの他者と出させよう。ただし、感想を書かせることを強要することはやめよう。その代わり、心に少しでも響くものがあったらそれをメモさせよう。そんな思いで作ったの

が『読書記録』という冊子です。生徒はよく、机に好きなアーティストの歌詞を落書きしたりします。もちろん、担任としてそれを消すよう指導するわけですが、思わず「このフレーズ、深いなあ！」と思ってしまうこともしばしばありました。自分の言葉ではなくとも、心に響く言葉を引用させることでも十分に表現になり得る、むしろ中学生にとってはこの方が素直に自分を表現させられるのではないかと感じていました。

この実践は、生徒の新たな側面を見ることができ、それはそれで面白かったのですが、気になることもいくつか出てきました。多読の生徒です。それも信じられないくらい多読。それもほとんど同じシリーズ。これではいくら読んでも他者には出会えないだろうな、逆に現実から逃避するために本の世界に逃げ込んでいるのではないかと、そんなことを感じさせる子どもたちの存在でした。

そのことは、国語の授業でどのような作品を選択するか、その重要性を改めて考える契機ともなりました。一人ではなく、教室で一つの作品を読むことの重要性。個人では絶対に手にしなかったであろう作品との出会い。その作品を介して生まれる読みの交流と対話。

## ② 『一冊のスケッチブック』

もう一つ、若いからこそできた実践があります。表現することを怖れている子どもたちに、まずは国語の教員である自分が一番の聞き手になってあげよう。なにもアドバイスはしてあげられない。でも、聞いてあげることはできる。そんなスタンスで全員に真っ白なページの『一冊のスケッチブック』を配布しました。何を書いても良い、提出しなくても良い。でも、読んでもらいたいと思ったときだけ提出するように、そっとみんなに手渡しました。

今でも記憶に深く残っている2人の生徒がいます。一人は当時無気力で、遅刻が多く、授業中もほとんど顔を伏せているような女子生徒でした。それまでほとんど言葉を交わすことのなかったその生徒が、最も頻繁にノートを提出する生徒になりました。「今、深夜2時です。眠れません。どんどん目がさえてきます。ずっと死について考えています。…」あえて深いコメントはせず、見ているよというサインだけでやり取りを続けました。

人一倍豊かな感性を持っている生徒だったと思います。ただ、そんな自分自身の心を支える強さをまだ持っていない。思春期の時期、そんな闇に紛れ込んでしまう生徒は決して少なくありません。彼女はその後、高校に進学してからは自分のリズムを取り戻し、大学院まで進んで数学を研究していたという話を後日、彼女の同級生を通して知ることができました。

もう一人は男子生徒です。その時期、彼は他の子たちから疎まれていた存在でした。みんなにお財布の中に入っているお金を見せびらかすんです。わざとうらやましがらせようと振る舞うんです。彼は毎日のようにコンビニ弁当を持ってきました。当時の中学生は勝手にコンビニでお弁当を買うなどそうはできません。「俺は毎日自分の好きな弁当を買えるんだ！」自慢するんです。同級生の子たちにとっては嫌ですよね。あからさまに彼を排除するようなことはなかったと思うのですが、うんざりしていたと思います。

ある日、彼が私のところにノートを持ってきたんです。ページをめくると赤ペンで文字が書かれていました。私の代わりに他の教員が読んでくれ、コメントを書いてくれたのかと思いました。しかし、違いました。「いつも、お弁当作ってあげられなくてごめんね。・・・」彼のお母さんだったのです。その瞬間、彼の感じていた淋しさを自分のことのように感じました。そして、それを同級生に見破られないよう幼い

なりに必死に強がっていた姿を。

ただ、重すぎます。どんな言葉もかけてあげられません。ただ、二人とも私に読んでもらおうとスケッチブックを持ってきたのです。そのとき、どんなコメントを私が書いたのかは覚えていません。たぶん、簡単な言葉だったのではないかと思います。

そこで改めて考えたわけです。思いを言葉にする行為にはとても大きな意味がある。でも、言葉をただ垂れ流すだけでは、たとえそれが真実であったとしても他者には伝わりづらい。それを読み手を意識した文芸という形にすることで、他者に伝わることばになるのではないかと。まずは、ことばで伝え合う機会をたくさん用意してあげること。それもいわゆる友達や先生以外の人に伝える場を。そしてもう一つ、「文学の力」を改めてとらえ直すこと。フィクションだからこそ、真実を語れる。さまざまな背景を持っている読者が、文学作品を読むという行為を通して交流できる。では、中学時代の彼らにどのような文学作品と出合わせ、対話の場を作れるか、私の関心は急激にそちらの方向にシフトしました。「スケッチブック」の実践は1年で終わりました。

### ③ 行事の報告会

この頃、8年生の夏季行事がそれまでの学年登山行事から少人数のコース制へと変更になりました。「奥穂登山」「秋田駒登山」「裏磐梯キャンプ」「八丈島」「奈良」……。自分のやってみたいことを少人数でできる、とても良いことなのですが、別の見方をすれば自分が楽しめればよくて、他の人のことは考えなくなってしまう。これは逆にチャンスだと思いました。「ことば」とは、相手に届けるためにある。自分で選んだ行事だからこそ、絶対に伝えたいものがある。でも、他者に伝えるためには伝えるための様式・技術、そして何よりも相手の立場を理解しなければいけない。

「短歌で表現する」「写真とエッセー」「壁新聞」「映像とプレゼンテーション」……。いくつかの表現方法を提示し、全員に何らかの方法で表現することを課しました。「どうせ分かってくれない！」から「自分と違う他者に伝わる喜び」への脱却。自分の思いを受け止めてもらえる、相手の問題としてではなく、自分が何をどのように話すかでそれが決まるということを実感してもらいたかったわけです。これは前回お話しした『卒業論文』の実践と共通するものです。それができるためには、何を学ばなければならないか？ 学年の行事報告会、保護者へのプレゼン、下級生へ向けてのプレゼン、話すー聞く関係の成立する場を積極的に用意していきました。

## 4 国語の実践（後期）

### (1) 学習すべき事項の明確化

話をもう一度、国語の授業に戻したいと思います。「読む」とはどういうことか？ 2つに分けて考えることが必要なのだと思います。一つは「何が書かれているか」を考えながら読むこと。内容・主題（テーマ）について考える読みです。もう一つは「どのように書かれているか」を考えながら読むこと。表現や構造を読み取ることが中心になります。

ここ数年、文学教育が隅に迫いやられ、実学的な学びが幅をきかせるようになっていきます。確かに、小説のテーマについて授業者が熱く語ったとしても、そこで何を学んだか、その授業で何を獲得したかがはっきりしません。文学好きの生徒だけがおもしろがり、そうでない生徒は「国語ってどう勉強すればいい

かわからない」といった状況になってしまいます。たぶんそのことが「文学教育批判」の中心なのではないかと思います。

それに対して出てきたのが、「どのように書かれているか」を考える読み。いわゆる「言語技術教育」です。世の中ではこの「文学教育」と「言語技術教育」とが相反する立場として語られています。当然、自分の立場を主張するためには相手の欠点をあげつらうことになります。しかし、「ことば」と「ころ」は切り離すことは出来ません。技術は、伝えたい思いがあるからこそ工夫され、進歩していくのでしょう。

どちらの立場の人も、真摯に授業を考える者ならばその根底では必ずつながっているはずです。私はあえて二兎を追いたい、そう思うのです。

「文学という虚構の世界に生きさせて、感動（批判・笑い）をとおして言葉と出会わせる。」文学教育の目標について語った田近洵一先生（学芸大・早稲田大）の言葉です。まずは、中学生の心を揺さぶるような作品に出会わせたい。その上で、その作品がなぜそのような感動を生むのか、その方法・技術というものを確認し、定着させていきたい。ただ、注意しなければいけないのは技術を教えるために文学作品があるわけではないということです。田近先生のいう「文学体験」をとおして、ことばを教える。これが現在の私の立場です。

## (2) 作品選び

では、どのような作品を教材として選択するか？ ここでは4つの作品を通して、中学生がどのように作品と出会い、変容していったかをお話ししたいと思います。（以下、今回お話しした中でも、私なりに最もお伝えしたい部分ではありますが、短くまとめるのが困難なため割愛します。『明星の教育』等をご参照下さい。）

8年 『夏の庭』 湯本香樹実

8年 『走れメロス』 太宰治 （『明星の教育 2011』参照）

9年 『きみの友だち一千羽鶴』 重松清

9年 『藪の中』 芥川龍之介 （『2007 年度明星学園中学校―実践と研究―』参照）

## (3) 「学習用語」を使って説明できる力

「ことば」の技術と「ころ」の問題は、切っても切り離せない就先ほど述べました。ただ、ここで確認しておかなければならないのは「ころ」の問題は教育目標、つまり評価の対象にすることはできないということです。テストすることが出来るのは、技術の問題。だからこそ逆に私はどんな作品に出会わせるかにこだわり、授業での生徒たちの読みの交流にこだわりたいのです。そこを理解していただいた上で、言葉の技術的な側面を意識的に取り上げたいのです。

現在、中学校で最初に学習する小説教材は宮沢賢治の『オツベルと象』です。ここでは、オツベルと白象の心理を追いかけつつ、次のような学習用語を教えます。具体と抽象／登場人物／語り手／対比／オノマトペ（擬声語・擬態語）／比喩（直喩・隠喩）／寓話／物語世界と現実をつなげる／朗読・群読。たった数ページの短編の中にこれだけの学習内容がつまっています。これらの学習用語を自分のものにしていったとき、自分の読みを、そして感動をより自由に他者に伝えることが出来るようになると思うのです。

ちなみに、8年の教材であるチェーホフの『カメレオン』では、風刺小説／象徴／登場人物を批評する（根拠）／場面／典型／描写／構造といった用語を教えます。できれば中学校で扱っている全ての作品について、このような観点から整理してみたいと思っています。

#### (4) 「語り」「視点」－再話－

文学作品を教えるとき、何が最も大切かと聞かれるなら私は、「語り」「視点」の問題であると答えます。文学作品には必ず、作者とは違う「語り手」が存在します。その語り手の眼をとおして物語は語られます。

中1の定番教材にヘルマン・ヘッセの『少年の日の思い出』があります。そこに登場する少年エーミールは大変嫌みな少年として描かれています。しかし、彼が本当に嫌みな少年かどうかは実のところ分かりません。確実なのは、語り手である「ぼく」がエーミールのことを快く思っていないということだけです。通常読者は、語りの心地よさに寄り添う形で共感を覚えていくわけです。そこにあえて、語り手の存在を意識させます。読者が語り手とある距離を取ったとき、「語り手」の人物像が浮かび上がってきます。すると、作品世界がより立体的に見えてきます。

授業のまとめとして、作品の最後の場面について語り手を「ぼく」から「エーミール」へ、つまり「エーミール」が「僕」となって物語る形で再話をさせました。時間軸の上で起こる出来事は同じです。ただ、視点を変えるだけでエーミールの内面を語ることが出来るようになります。エーミールしか見ることでできなかった世界が描写されます。子どもたちは意欲的に、ヘッセの文体を真似ながら再話の作業に取り組んでいました。

『走れメロス』（太宰治）でも語り手を変えての再話を行いました。この作品を王様に語らせたらどのようなになるだろうか。王、ディオニスは「邪知暴虐」「奸佞邪知」といった言葉で語られる暴君です。その一方で見落としがちなのですが、「王の顔は蒼白で、眉間のしわは、刻み込まれたように深かった」といった描写があります。人を信じたいのだが信じられない、自分の最も信頼すべき近い人間から処刑せざるを得ない孤独感、ディオニスという人物は、一見感情移入しづらい人物のように見えますが、逆に最も人間らしい、むしろメロスよりも奥深さを持っているような人物に見えるのです。いったいこの2年の間に何が王の周りで起こったのか。友だちに裏切られ、傷つき、あるいは逆に結果としてだれかを裏切るようになってしまった経験の一つや二つ、どの生徒にもあるはずです。子どもたちは想像力を発揮しながら、この作業に取り組んでいました。

小説家の恩田陸が『一人称の罠』というエッセーで、とても気になることを書いていました。一人称小説は最も手軽に読者に感動を与え、「泣ける小説」に仕上げる事が出来るというわけです。読者にとっては、一人称の語り手に共感できたとき、どっぷりとその世界にはまってしまう。共感しなければ、その作品はそれ以上手にしない。

＜世界が一人称になりつつあることは、日々感じている。特に、携帯電話が行き渡って、一人称をパブリックの場所に持ち込むことすら日常になった。世界は「私」になり、「私」をそのまま世界に一致させることに抵抗がなくなったし、世界の中にいる「私」を俯瞰するよりも「私」という檻の中から世界を見、

「私が傷つき」「私が癒され」ることが最優先になったのである。しきりに「私って」と呟く彼らは、そのまま一人称の罫にどっぷり浸かっている。「私」を表現するには、冷徹な自己観察力を必要とすること、「私」の視点でいる限り、いつまでも自分を発見できないこと。「本当の私」をつかむには、何より三人称の視点を獲得する以外ないという、逆説めいた事実を受け入れるしかないのだということ。＞

語り手とある距離をとり、作品と格闘するには大変なエネルギーがいります。だからこそ国語の授業で、小説をみんなで読む意味があるのではないか。これからの時代ますますこの「視点」「語り手」の問題が重要になってくるにちがいない、恩田氏の文章を読みながらその思いを強くしたわけです。

## 5 今、思うこと

### (1) 文学教育と道徳・倫理の問題

「国語って道徳教育ですよ。」皮肉っぽい笑いで、こういう質問をされたことはよくありました。道徳とは一体何だろう。道徳と倫理の違いは何だろう。ここでは、哲学的な問題には踏みこみませんが、文学の授業で、心の問題を扱わないなどということは有り得ないだろうと思います。ただ、それが「友情は大切だ」「人を裏切ってはいけない」といったレベルのものだとするなら絶対に私は受け入れることは出来ない。けして、友情が大切ではないということをお願いわけではないですよ。それは文学を利用していただけであって、本来文学はもっと大きなこと、「友情とは何か?」「裏切りとは何か?」、最終的には「人間とは何か?」、つまり一つの正解が無いような本質的な問題、本当に大切な問題というのは常にそうだと思うのですが、そういうところに切り込んでいっていると思うのです。私は教室でそういった問題について、生徒たちと対話することが出来れば最高だと思っています。

先日の朝日新聞の文芸・批評欄に面白い記事が載っていました。高校の教科書「国語Ⅰ」（筑摩書房）に採用されている池澤夏樹の「狩猟民の心」というエッセーが、義家弘介氏から産経新聞紙上で「これは子供たちに供するにふさわしくない内容だ」と論じられたというのです。池澤氏の文章は次の通りです。

＜日本人の（略）心性を最もよく表現している物語は何か。ぼくはそれは「桃太郎」だと思う。あれは一方的な征伐の話だ。鬼は最初から鬼と規定されているのであって、桃太郎一族に害をなしたわけではない。しかも桃太郎と一緒に行くのは友人でも同志でもなくて、黍団子というあやしげな給料で雇われた傭兵なのだ。更に言えば、彼らはすべて士官である桃太郎よりも劣る人間以下の兵卒として（略）、動物という限定的な身分を与えられている。彼らは鬼ヶ島を攻撃し、征服し、略奪して戻る。この話には侵略戦争の思想以外のものは何もない＞

私は思わず笑ってしまいましたが、義家氏の文章はこうです。＜作者が作家としてどのような表現で思想を開陳しようとも、法に触れない限り自由である。しかし、おそらく伝統的な日本人なら誰もが啞然とするであろう一方的な思想と見解が、公教育で用いる教科書の検定を堂々と通過して、子供たちの元に届けられた、という事実には私は驚きを隠せない。／例えばこの単元を用いて、偏向した考えを持つ教師が「日本人の心性は、どのようなものであると筆者は指摘しているか。漢字 4 字で書きなさい」などという問題を作成したら一体どうなるか。生徒たちは「侵略思想」と答えるしかないだろう。＞

このすれ違いが今、大変気になるんです。池澤は視点を変えて見たとき、何が見えるかを言っているのだと思います。そして、現在こそ多様な視点からものを見ることの重要性、視点を自由に変える柔軟さが

問われている時代はないのではないかと思います。そこには、ある種のユーモア、余裕というものが感じられます。

池澤は、この「桃太郎イメージの逆転」について、実は明治期にすでに福沢諭吉が『ひびのおしへ』の中で全く同様なことを語っていたということを紹介しています。今なら簡単に言えます。でも、富国強兵、近代国家を作るべく一丸となって国が動いているときに、福沢のこの精神の自由さには驚かされます。

もう一つ、最近気になっている話題があります。武蔵野市の公立中学校の社会科の教員が副教材として用いたプリント（白地図）で、本来「日本海」と記すべきところが「日本海（東海）」となっていたということです。正確なところはよく分からないので、軽率にものを言うことはできないのですが、この教員が言ったという「十分に中身を確認しないで、うっかり使ってしまった」という釈明が本当なら、これは社会科の教員として不適格といわれても仕方ないですね。もちろん、ネットで騒がれているように「日本政府の認めていない、他国の主張を公教育の場で押し付けている」ということであれば、話になりません。

しかし、このできごとがどのように伝わり、どのように受け取られていくかを考えるとき、とても心配なことがあります。教育委員会はこの教員とともに、学校管理に問題があったとして、校長も処分しています。副教材の利用にあたっては、校長の許可を得て、市教委に届け出る必要があるということです。新聞紙上では、このルールを徹底するよう市内の公立学校に指導するといったことが書いてありましたが、明星学園にこれを適用されては、授業は全くできなくなってしまうです。

明星学園では、授業公開が原則であり、学内の研究授業、年一回の公開研究会が行われています。それは授業が一人よがりのものにならないよう、批判され、検討される場を自ら作る、教員同士互いにチェックしていかなければならないという思いから生まれたものでしょう。

以前、社会科の授業で上下さかさまの世界地図を見たことがありました。北と南を逆にしただけなのに、こちらの発想まで変わってしまうような新鮮な刺激を受けました。ヨーロッパや中東の地図なら日本は当然東の端っこにあるでしょう。言われてみればあたりまえのことですが、どこの国の世界地図も自分の国が中心に作られています。自分が中心の地図しか持たない人間と、それを持ちつつ他の視点からつくられた地図も持つことができる人間、どちらが自由と言えるでしょう。

二つの異なる地図を見比べたとき、そこから何が見えてくるか？ すぐには答えられない、ただ一つの正解などないような問い——「国家とはいったい何だろう？」「国境とはどのように決められているのだろうか？」「国家と民族の関係は？」「国家と言語は？」、そのような根源的な問題を追求するきっかけともなる授業を作ることにも可能なのではないのでしょうか。世界の平和を目指し、複雑な国際社会を生きていくとき、多様な視点を持てるということこそが最も大切なことのように思います。これは、盛んに今言われているグローバル社会の中の「世界基準」に後れを取らないよう必死にある一方だけを見ている姿とは真っ向対立する考え方だと思うのです。

## (2) 「明星の教育」と社会が求める力

明星教育では常に「思考力」と「コミュニケーション力（対話する力）」が問われてきたように思います。一方、「知識の多さ」「処理能力の速さ」は第一の目標とはされてこなかった。時代はますますコンピューター社会へと急激に変わってきています。たぶん近いうちに教室には、タブレットや電子教科書が持ち込まれることがあたりまえになるでしょう。知識の多さや処理能力の速さは人工知能にとってかわら

れるにちがいありません。そういう時代を生きていくこれからの若者たちにどんな力が求められるか、それこそが明星が長い時間をかけて培ってきたものだと思うのです。

今回の指導要領の改定では、授業者が一方的に講義する工夫のない一斉授業から、生徒たちの活動を取り入れた授業への転換が打ち出され、各地で行われている研究会ではそれに対応する実践が盛んに報告されたりしています。目標とするところは、明星が主張しているところと一見違いがない。しかし、実際は全く違う。その目標を達成するためにどのようなカリキュラムでどれくらいの時間をかけてというところがないからです。「こんなことをやっていますよ」程度の薄っぺらいものになってしまっている。与えられた授業時間数の中でこれをこなすには、ある意味仕方ありません。指導要領が変わるたびに、現場は振り回されるんです。公立の先生方は大変な苦勞をされているんだと思います。そんな中であって、お題目だけの薄っぺらい（一見美しい）理想と、明星が悩み苦勞しながら掲げ続けている（泥臭い）理想とが同一視され、あるいは表面の部分だけで比較されてしまう危険性を感じます。と同時に教員自体がこのような時代の流れにしっかり向き合っているかという点に少なからぬ危機感を感じます。今まさに、明星の力が問われているように思うのです。

### (3) 明星に必要な厳しさ

明星の教育を成立させるためには、多様な生徒からなる集団としての学ぶ場づくりが何よりも大切になります。自分の意見を言うことに躊躇を覚えずにすむ授業場です。「間違っているのではないか」「馬鹿にされるのではないか」「真面目に聞いてくれないのではないか」「否定されるのではないか」と感じることなく、自由に発言し、気楽に質問や反論ができる雰囲気作り。それを壊す生徒がいた場合、絶対に許さない厳しさ。この厳しさは、「先生の言うことはすべて正しいから言う通りに行動しろ!」、つまり、場に自分を適合させることでつながりを持たせようとする厳しさとは180度違う。

自分の頭で考えるとは、常識や固定観念を疑う精神でもあります。「自由に考えろ!」と言ったとき、真っ先にターゲットにされるのは教師自身でしょう。明星の教師にはそれくらいの覚悟が必要です。しっかり生徒に向き合い、思考する授業場を守る。生半可にはできません。

逆に生徒に求めたいこと、それは寛容さです。自分とは違う考えの人をそれはそれとして受け入れることのできる柔軟さ。この寛容さと柔軟さが欠如したまま自分を主張するとき、時にそれは相手の心を傷つけることになってしまいます。自分の考えを主張する、相手を論破するだけでは自らの世界は広がっていきません。集団で問題点を共有し、検討・処理、必要に応じて軌道修正していく、そういうクラス集団、学年集団をどう作っていくか。すべての授業や教科外の活動はこの一点につながっているのではないのでしょうか。

## 6 おわりに

30年間教員という仕事をやってこられたのは、多くの失敗を繰り返しながらも、生徒の姿、心の成長を見守るのがとても楽しかったからです。そういう姿、成長を実感できる授業、行事を作りたいという思いでやってきました。そんな生徒の話を同僚と語り合うのはとても楽しい時間です。

明星に来て3、4年目の頃だったでしょうか。あるお母さんにこう言われたのをはつきりと覚えていま

す。「うちの子のいいところはどこですか?」。たぶん、学期末に成績のことで親御さんと面談をした時のことだったと思います。後から思えばその子のいいところはたくさんありました。でも、不意の質問だったため、どう答えていいか分からなかった。あるいは、取り繕うように何らかの言葉を伝えたのかもしれない、ただ、25年以上たった今でも、うまく言えなかった記憶としていまだに忸怩たる思いが残っているんです。

生徒を前に教員が叱責、指導するのは、日常のことです。でも、その子のいいところを言えないようでは、その子の前に教師として立つ資格はないな。その子のいいところを分かっているからこそ、今自分は厳しく指導できている、そんな思いでいつも生徒の前に立つようにしてきました。

人の前に立つこと自体、私は元来苦手なんです。教育などと偉そうなことを言うのも実はとても恥ずかしいことだと感じています。などと言いながら今日も長々とおしゃべりをしてしまいました。学園は現在、少子化ということもあり、私立学校として募集活動は非常に大変です。でも、こういう時代だからこそ明星学園の存在価値を主張したい。本来ならもっと積極的に世間に発信していかなければいけないのかもしれませんが、そんな思いでおります。どうか皆様、今後とも明星学園へのご支援をよろしくお願いいたします。とりとめのない話になってしまいましたが、長い時間、ご清聴ありがとうございました。

『輝け! 明星』の会 発表資料 2015/02/21

◎教材の選択 (A と B 両方を満たすもの)

A 何が書かれているか?

B どのように書かれているか? 



 語り・視点 ⇒ 技 = 力

◇A の観点から (生徒の現実にくいこむような、自分自身の現実と向き合わせるような作品の選択) なぜ、この作品を選んだか?

『走れメロス』(太宰治)

2学期になってすぐのころ、生徒に短歌を創作させる機会を持った。「学校生活」や「家族」、「自分」を見つめる歌が数多くできあがったが、そんな中でも「友・友情」を詠んだものがめだった。

「感謝したい普段は言えぬこの気持ち みんなに言いますいつもありがと」

「友だちと笑い合ってるこの時間 止まってほしいと思う毎日」

「友だちとたくさん泣いて笑いあう ずっと大好きタカラモノだよ」

一方、こんな歌もある。

「うらのかお 見てはいけないうらのかお 今もしかして見ちゃったのかな?」

「あるおんな ホントはすごくきれいな の けどもなぜかしゃべってしまう」

前者の歌を詠んだ生徒たちが友だち関係をうまく作れていて、一方後者の歌を詠んだ生徒たちはその問題で悩んでいる、そんな単純なものではない。確かに悩んでいるだろう。しかし私は、後者の歌の方に、より魅力を感じる。そこに表面的ではない人間と人間の間を築くきっかけが含まれているように思うからだ。

たぶんどどの生徒にとっても「友だち」というのは一番の問題であり、大きな悩みなのだろう。たまたま今、うまくいつている。これが永遠に続いてほしいと願う。それでいて、いつ壊れるかもしれないという不安、過去の傷、それらが自分の中でうまく消化しきれずにたまっていく。何とかしたい。いやなものには目をつぶりたい。でも、ふと感じてしまう。必死に友情の大切さ、ありがたさを自に言い聞かせてみる。自分にとってかけがえのないものだけど、不安の種であり、元凶にもなるもの。傷つきたくない。小さな世界で安心していたい。同じ悩みを抱えながら、あらわれ方は正反対。それでいて、互いに語り合うことができない現実。ますます自分の中に未消化のままたままっていく。できあがった短歌には、生徒のそんな様子が素直にあらわれている。私にはそう感じられた。根底は同じ。ただ、それが表現されるときに極端な形であらわれているだけ。けっして相反する感情の発露ではない。どちらも友情を求めている。「友だちなんて信じられない」「私は一人でもいい」しばしば耳にするこんな言葉には、人一倍「人を信じたい」「何でも話せる信頼できる友達が欲しい」という気持ちが隠れている。

それが中学生時代なのだと思う。一人ひとり、真剣に悩み、格闘している。だけど、そこにとどまっていたよいとは私は思わない。心の内側では明と暗、そのどちらも抱えているにもかかわらず、それが外にあらわれる時、両極となってでてきてしまう。実際の教室では、ときに異なるタイプとしてグループとグループの間で、あるいは個と個の間でしみを生む。何とかその両者を結びつきたい。いや、その前に正面から向き合わせたい。結びつけるのは「言葉」だ。切り離すのもまた「言葉」だ。では、どんな言葉が必要なのか。生徒と接しながら、あるいはどんな文学作品を授業で扱うかを考えるとき、頭をよぎることである。自分とは異質だと思っていた人間の中に、自分と相通じるものがあると感じること、それは自分の中にあるもう一人の自分を受け入れることに他ならない。まさに、中学2年生（8年生）とは、子どもから大人へと変化する象徴的な時期なのだと改めて感じる。

さて、太宰治の『走れメロス』であるが、とりもなおさず中学2年生の定番教材である。ただ本校では長い間、扱ってこなかった。何度か教材研究はしてみたのだが、直前になって躊躇していた。教科書教材としては長編である。扱うには勇気がいる。果たして生徒はこの作品をどう読むのだろうか。小学生の高学年なら、一つのメルヘンとして楽しく、あるいは感動しながら読んでくれそうな気もする。中学2年生でもハッピーエンドの作品を望む生徒は多い。ただ、「こんな人、現実にはいないんじゃないのか?」「現実にはそんなかんたんじゃないよ!」という声があった時、どういう授業になるのか。「そうだね!」で終わらせるのでは、この作品を読む意味がない。それでいて「信実と友情は何よりも大切だ」「人を信じることこそ勇気ある行動だ」という言葉が空回りしてしまうのではないかという危惧もあった。にもかかわらず、目の前の生徒を見ながらこの作品を通し、何も考えず、てれずに「人を信じたい! 友だちは大切だ!」と叫ばせてあげたい、そんな衝動があったのも事実だ。つまり、私にとっていつも引っかかる作品であったのだ。

しかし、2007年度国語科の校内研究会での同僚の発言でふんざりがついた。「この作品、王様に語らせたなら面白いんじゃないか?」王、ディオニスは「邪知暴虐」「奸佞邪知」といったことばで語られる暴君である。一見、感情移入しづらい人物のように見えるが、その反面もっとも人間らしい人物でもある。人を信じたいのだけど、信じられない。自分の最も信頼すべき近い人間から処刑せざるを得ない孤独感。いったいこの2年の間に何が王の周りで起こったのか。友だちに裏切られ、傷つき、あるいは逆に結果としてだれかを裏切るような形になってしまった経験の一つや二つ、どの生徒にも

あることだろう。人をそして自分を信じられなくなったことのある生徒も少なくないはずだ。視点を変えて作品を読み直すとき、王ディオニスは我々にとって最もリアリティーを持った人物として浮かび上がってくるのではないか。はたして、王の本心はどんなだったろう。王としての威厳を保たねばならない裏で、何を感じていたのだろう。この問いかけは、現実の8年生の心に何か波紋を広げさせてくれるような気がした。

それまで7年の教材である『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）では、語り手を「ぼく」から「エーミール」へ変換させ、作品の後半部分を書きなおしてみるという作業をしている。主観だけでものを見ることに慣れきってしまっている彼ら（たぶんそれが子どもの特性のひとつであると思う）にとって、語り手である「ぼく」をつきはなし、別の人物の視点から物語を創りなおすという活動は、実際理解しづらいことのようにもあった。ただ、いったんそれを了解した彼らはこちらの想定以上に筆がすすんでいった。たぶんそこには、作品の構造上の枠が確固として現前しているという安心感の中で自由に自分の想像を描ける喜び、さらにはヘッセの文体をまねることのおもしろさがあったように思う。

その手法を『走れメロス』において、試してみようと思ったのだ。王のもう一つの顔を知ることはメロスのもう一つの顔を知ることでもある。いや、二つの顔があるのではない。それはコインの裏表であり、両方あって存在するものである。両方あってメロスであり、ディオニスであるはずだ。作品を読み深めていくうちに、両極端な人物として登場したこの二人の相違点だけでなく、共通点が見えてくるのではないか。

3年前の授業は準備不足であった。しっかりとした授業プランもないまま授業を進めてしまい、中途半端な形で授業を終わらせる形になってしまった。ただ、それにもかかわらず、このリライトの作業に熱中する生徒があらわれ、中には年度を超え書き続けている生徒もいた。評定を気にしてのことでは全くない。純粋に面白かったのだと思う。

（2011『明星の教育』）

## 『カメレオン』（チェーホフ）

1884年9月の雑誌「オスコールキ」に、アントーシャ・チェホンテの筆名で発表される。チェーホフ24歳の時の小品。チェーホフはこの年の6月、モスクワ大学医学部を卒業し、夏、モスクワから南東に80kmほど行ったところにある近郊都市、ボスクレセンスクに過ごし、そこの郡会病院を手伝いながら、多くのいわゆる「ユーモア小説」を執筆した。『カメレオン』はそれら一連の小品の中でも特によく知られた一篇で、翻訳者の原卓也によれば「小役人の死」「でぶとやせた男」「仮面」「訓辞と皮紐」などと同系列の作品と位置づけられている。これらチェーホフの作品は、巧妙なユーモアの仮面をつけているとはいえ、社会批判の毒を多分に含んでいた。『カメレオン』についても、原は次のように解説している。

〈この短編でもチェーホフが諷しているのは、官憲制度とか、さらにはその一段奥の政治というよりは、むしろ官僚制度という一つのわくの中にはめこまれて、人間らしさを、自己本来の姿を失ってしまった人間である。この種の作品に政治的な批判がないとは、わたしはもちろん言わないが、しかし、それよりも先に、人間の、あるいは人生の《いつわりの姿》を見ぬくチェーホフの目を感じなければならないと思う。チェーホフはこれらの短編において、自分の目に映じたいつわりの人生を百分の一のシャッターで捉えて見せたのである。他の作家にあっては長い小説の中の一行に過ぎない生活のひとこまに、チェーホフは人生そのものを見出したのだといえよう。〉

（『チェーホフ全集 3巻』解説・中央公論社）

たしかに、この作品において《人間らしさ・自己本来の姿》を失っているのは警察署長オチュメーロフだけではない。ずる賢そうなフリーキンを馬鹿にし、オチュメーロフの身勝手な小権力者ぶりに正義の怒りを覚えていた読者も、《一つ

のわくの中にはめこまれ」た群集の愚かさに気づくとき、思わず我が身を省みてしまう。

時代も舞台も異なる現代日本にあって、私が生徒にこの作品を通して出会わせたいものは、イデオロギー的なものを越えてそこにある人間の、あるいは人生の《いつわりの姿》を見ぬく《チェーホフの目》である。7年で学習する小説「サアカスの馬」(安岡章太郎)は、自分の居場所を見つけることのできなかった少年が、サアカスの馬の《本来の姿》に偶然出会うことで、それまで自分自身を無意識のうちに縛っていた、世間というものの呪縛から逃れ、新しい自分を発見する物語であった。また、高村光太郎の「ぼろぼろな駝鳥」もまた、駝鳥という一動物に託しつつ、《自己本来の姿》を失っていく人間たちを痛烈に諷したものであった。

現代の中学生が果たして、どこまで《チェーホフの目》に迫ることができるか。また、自分自身の問題として読みを再構築できるかどうか、授業を通して大いに挑発してみようと思う。

(『明星の教育』2004 春)

## 『藪の中』(芥川龍之介)

「みんなが自分のことを馬鹿にしている。みんなからひどいことを言われた。」こんな訴えは、特に中学校に入学したての生徒を担当するとき、しばしば経験することだ。

当然被害を訴えている生徒から話を聞く。具体的に。相手はだれ? 何人? 何て言われた? ——「 」。みんなから。たくさん。こわかった。みんなにやにやしていた。はっきりおぼえていない。そう言われた気がした。たぶん。——そう言いながらも興奮はおさまらない。

加害者と言われた生徒一人一人から話を聞く。何て言った? だれが言った? どうしてそんなこと言った? ——言ったのは自分だけ。あとの3人は一緒にいただけで、何も言っていない。教室には他にもたくさんいた。ただふざけていただけ。いつも一緒に遊んでいる。相手は笑っていたから、そこまで嫌がっているとは思ってもいなかった。あいつだってそういう言葉を言うことがある。たしかに「 」という言葉は使ったが、「 」とは言っていない。——自分が悪口と指摘される言葉を使ったことは認めつつも、そこまで言われるほどの悪意を持っていたわけではない。むしろ事実と違うことまで先生に言っている相手の生徒に対し、ある種の恨みの感情が生まれることは想像に難くない。

でも「 」という悪口を言ったんだ。——言った。——「 」という人を傷つける言葉を使ったことに対し、被害者の前で叱責し、加害者に謝罪の言葉を言わせる。とりあえず、被害者に安心感を与える。ただそれだけのためのことだ。教育の場では、問題は何ら解決されていない。被害者の生徒に本当の意味での安心など与えられてはいない。当事者同士の関係は何も改善されない。むしろ悪化させる可能性のほうが強い。

芥川の『藪の中』を読みながら、なぜかそんな場面が浮かんできた。先の例でいえば、両者の言っていることにくいちがいが起きている。にもかかわらず、両者が了解した一致点のみを取り出すことで、加害・被害を確定した。裁く側に立てば、とりあえず一件落着である。全貌が明らかになっていないという批判に対しては、そもそも何が全貌なのかということは証明できない。裁く側の切り取り方しだいなのである。少なくとも権力を持っている側は、自分の切り取った断面において整合性を付けようとする。あいまいさを残すことには耐えられない。いや、形式的な論理性に必要なパズルのピース(部分的な証言や客観的と思ひこんだ先入感)をそろえることで、一つの因果関係をもったわかりやすい物語を作り出し、一方その物語にはめこむことのできないピースは無意識のうちに捨象される。

先の例に戻るなら、叱責と謝罪といった形式的なことだけでは終われないだろう。加害者側の被害者側に対する恨みの感情。さらに教員に対する不信感の芽生え。——自分のことをわかってくれない。教師の権力で無難におさめているだけだ。生徒の本当の様子など気がつかない。あるいは気づこうともしない。そのくせわかった気になっている教師。

では、事実をすべて明らかにするか。この場合、訴えている生徒の言い分と、訴えられている生徒の言い分を一つ一つ検証し、どちらが正しいか明らかにしていっても何の解決にも至らない。訴えてきた生徒を追い込んでしまうばかりだ。記憶はあいまいだ。当事者だからといってすべてを見ているわけではない。今、述べた意味での事実であるならそこには大きな意味はない。

何人かで彼を囲んだら、彼はどう思うだろう？ “こわい”と感じているとき、人間は正確にものが見えなくなってしまう。彼はウソをついているのではない。そう感じるほどこわかったのだ。笑顔にしても、それは精いっぱいのものでなかったか。表面と内面は必ずしも一致しない。A 君の気持ちを想像できるようになってほしい。——そんな言葉を加害者と言われた生徒にはかけてあげたい。また、被害者の生徒に対しては嫌な時にはその場で嫌だと言えるようになってほしいし、パニックにならず、冷静に状況判断できるようになってほしいと願う。むろん、A 君が教室の中でどのような関係性の中に居場所を持っているかということに思いをはせなければならないのは言うまでもない。

人がなにかを見るという行為、人がだれかに語るという行為には、必ずフィルターが介在する。その時の心の状態。相手や対象物と自分との関係。見たくないものには目をつぶるだろうし、語りたくないことは語らないだろう。自分の思いたいように整合性を付けてしまうことも人間のなせる技だろう。無意識のうちに、自分を正当化し、自分の行為を美化しようとする。本当の意味での客観性などはない。しかし、それをウソとは言えない。大切なのは、一つ一つの社会的な事実の裏にある、心の真実なのではないか。先の教室での例で言うなら A 君の“こわいんだ”という心の叫びに尽きる。ここをくみ取らずにいかなる指導もないだろう。

ましてや、『藪の中』における登場人物、多襄丸・真砂・武弘は極限状況にある。3 人の語りが事実関係においてくいちがったとしても不思議ではない。ただ、多襄丸については権力者である検非違使の前での語りである。おのずと、他の二人の語りとは異なる側面を持つ。もちろん、武弘を刺したのは特定の人物であろう。しかし、3 人のうち、だれがうそをつき、だれが事実を語っているかということに眼目はない。3 人はそれぞれ何を見、何を伝えたかったのか。そして、彼らがそのように対象を認識し、語らずにはおれない心のありようとはいかなるものか。罪から逃れたいという心情ならわかりやすい。だが、3 人が 3 人とも自分が刺したのだという。自分が刺したということにしなければ伝えられない心の真実とは何か、読み取っていききたい。

(2008 年度『実践と研究』)

◇生徒は文学作品によって何が触発され、どのような表現をしたか？

千羽鶴

9 の 1 Y. N 子

《『みんな』が『みんな』でいるうちは、友だちじゃない、絶対に》

私は、この一文を読んだ時に、「あっこれだ」と思った。誰もが必ず考える友達とは何かという疑問。今まで、自分では

表現できなかった、「友だち」についての考え方が、この一文とびったり重なった。

「みんな」という言葉は、特定の人物をつくらず、全体の焦点をぼかしてしまう。便利だが、実際はとても扱いにくい言葉だと思う。私は、「友だち」とは、その人のことが好きになって、なるものだと思う。だから本来、友達のことを「みんな」とひとくくりには表せないはずだ。「みんな」と表してしまうと、一人一人としてではなく、集団として表すことになる。恵美ちゃんは、そんな一人一人の顔のない「みんな」という友達よりも、「いなくなっても一生忘れない友だちが、一人いればいい」と、そう思ったのだろう。私もその考え方に賛成だ。

集団でいることには、利点も弱点もあると思う。その他大勢の人にまぎれ、個人でいなくても良いという心強さと楽しさ。また、集団でいることの窮屈さ。私は、一人になりたいと思った時には、一人でいられる、そんな強い自分をもった人になりたい。そして、友達もそんな自分を分かってくれるような人々であって欲しいと思う。

千羽鶴

9の1 F. A 凜

《わたしは『みんな』って嫌いだから。『みんな』が『みんな』でいるうちは、友だちじゃない、絶対に》

この作品の中で使われる『みんな』とは、周りに合わせ、不必要に気を遣う、『友だち』とは言えない集まりのこと。それなら、『友だち』とは何か。単純に考えればその逆で、一人一人が自分を出すことができ、無駄な気も使わない……そういうことになるし、あながち間違っていないと思う。

私は、周りに合わせることも不必要に気を使うことも、できないしやりたくもない。小学生のころはとにかく友達が多ければ多いほど良い、むしろクラス全員仲が良ければいいのになどと常々思っていたが、中学に入るとグループというものができたり、他人を『ハブる』などといったこともいくつか目にするようになった。

みんなの仲が良くて、友達がたくさんいるのが一番良いんだろうという考え方は変わっていないが、今はそれよりも、信じることのできる『友だち』というものが一人でもいれば幸せなことだと思えるし、中身のある友情なら多ければ多いほど良いと思っている。ただでさえ何かが他人とズレている私にも、そう思える人がたくさんいる。それは本当に幸せなことだと思う。

人間誰しも嫌われたくない気持ちはあると思うし、みんなと仲良くなりたい気持ちもわかるから、西村さんへの共感ができる。だからこそ恵美ちゃんの考えも徐々に理解できるようになった。行動や言動、生き立ちはまったく違っても、どこかしら西村さんと通じる自分が私にはあるのかもしれない。

千羽鶴

9の1 S. W 子

《「いなくなっても一生忘れない友だちが、一人、いればいい。」》

私は、いる。一生忘れない友だちが。自分でもすごく不思議だ。だって、中学三年生（世間でいう“年頃”）の人の中で『一生忘れない友だち』がいる人は本当に少ないと思う。でも、大事な大切な友だちがいたとき、何でも乗り越えることのできる魔法のチケットを手にしたことと同じではないだろうか。その人がいるから、がんばれる。恵美ちゃんもきっと

由香ちゃんがいるから、足が悪くても、学校で嫌われていても、一人でもあんなに強く自分を保っていられるのだと思う。私も同じだ、と思った。大事な存在があるから、人にとにかく言われようと自分を変えない。その人は受けとめてくれるから。

ところで、一緒に行動しているからといって友だちとは限らない。私はそれを中学校で学んだ。小学校にいたときは違う、複雑な友だち関係。ある夜、メールが来た。もうずいぶんと前のことだが、はっきり覚えている。私のことを“みんな”嫌っていて、学校では話しかけないでという内容だった。行動を共にしていた人からだった。《『みんな』が『みんな』でいるうちは、友だちじゃない》……。恵美ちゃんの言ったこの一言に、私はそんなことを思い出していた。恵美ちゃんの言っている『みんな』のことと私にきたメールの『みんな』は同じだ。存在をにごし、なおかつ一致団結性を強調する、便利な言葉だ。そして、人を傷つける言葉。やっぱり、その時の心の支えになったのは『一生忘れない友だち』の存在だった。相手が私のことをそういう風に思っているかは正直、わからないけれどそれは関係ない。ただ、私にとって大事な存在。それだけのことだと思う。

話しはだいぶ変わるが、授業中「西村さんマジウザイ。理解できない。」という言葉をよく耳にした。わからなくもないが、そういう人もいるのかと認めてほしい。理解はできなくても。西村さんを認めてくれないのは、私を認めてくれないように感じてしまう。他者を認めることができない、の『他者』の中に、私も含まれているのだから。

誰もが「千羽鶴」を読んだ後に考えることは、友だちとは何なのか。また、親友とは何なのか、だと思う。結論を出すことはできないだろうけれど、私の中で何かを感じた。

## 『千羽鶴』を読んで……

## 9の2 T. M 里

《「いじめのいちばん怖いところはなんですか？ 体験者として教えてください。」 誰かに訊かれたら、こう答えるつもりだ。 「性格を変えられちゃうところです」と》

「変わることを恐れる西村さんに対し、私は一どうして変わってはいけないのだろう—と疑問を感じた。たしかに、西村さんはいじめという辛い経験をしたことによって、自らの意志に反して変わらざるを得なかった。この「反して」の部分があることで、西村さんは変わることを拒み、変わってしまった事実を認められずにいる。仕方がないことだと思う。けれど、そのせいでいじめにあった時の自分から抜け出せないでいるところを見ると、どうしてもじれったいような気持ちになってしまう。

私も、小学生のときに何度も友だちとの関係でもめたが、今はもう引きずっていない。あの時はくやしくて、辛かった。でも、あの時、自分の中で何かが変わったから、今の自分があるのだと思う。何が変わったのかは、具体的には言えないが、確実にどこかが変わった。ふと思いかえた時に、あのとき何もおこらなかつたら……と考えると、今の自分はいなくなってしまう気がする。辛かったけれど、そのおかげで成長を伴う変わり方ができたのだ。

恵美ちゃんだって、辛い経験をした中で、由香に出会った。自分が変わったことを受けとめ、周りの目を気にすることなく自分の気持ちに素直に生きていられるのは、由香の存在があるからだろう。由香のようにどんな変化をしても受けとめてくれる人がいたから、恵美ちゃんの変化は成長へとつながったのだと思う。西村さんには、この受けとめてくれる人が近くにいなかった。私の場合はお母さんだったが、西村さんのお母さんは、娘がいじめられたことを悲しむだけで、お母さん自身もいじめのことをひきずっている。これが、西村さんを苦しめているのかもしれない。改めて、自分を受けとめてくれる人の存在の大切さを感じた。

《「いなくなっても一生忘れない友だちが、一人、いればいい」》

私は七年生のある時期、一人でお弁当を食べていたことがあった。気がつくといつのまにか声をかけてもらえなくなっていて、自分から話しかけてもみんなの反応が前と違うのに気づいたからだ。この状況は、生まれてすぐ日本を離れ、小学校入学のときに六年ぶりに帰国した頃となんだか似ているなど思った。みんな誰かと一緒にいて、違うことをしたり話したりする人を遠ざける。西村さんは、一人が嫌だから必死でみんなと仲良くして、楽しそうに見えるようにしたかったのだと思う。でも、自分の気持ちをおさえて、他人にあわせてばかりだと心が苦しくなってくる。

そんな私に姉が「中一の頃は自分の居場所をつくるために仲間を作る。自分を守るために平気で人を傷つける。良かったね。早くそんな目に会って。きっとこれからは他人の気持ちを気づかってあげられるよ。私も色々あったから。」と話してくれた。なるほどものは考えようだと思い、それからとても気持ちが楽になった。

七年の時の彼女たちは、きっと自分たちの居場所を守ったんだと思う。私は苦しかったけれどそんな経験をしたからこそ帰国した時も今回も大切な友人ができた。恵美の言った「一生忘れられない友だちが一人いればいい」というセリフは私にはとてもとても共感できる。

※これらの文章の中から一つ選び、その人宛てに感想を書いてみよう。