

琉球大学学術リポジトリ

あまん童話の授業の可能性と課題

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学言語文化研究会 公開日: 2021-02-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村上, 呂里, Murakami, Rori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/47706

あまん童話の授業の可能性と課題

村上 呂里*

はじめに

本稿は、第137回全国大学国語教育学会宮城大会（2019年10月27日・宮城教育大学）ラウンドテーブルにて、宮川健郎氏をコーディネーターとし、中地文氏、宮田航平氏とともに発表した内容をもとにしている。中地文氏は、児童文学研究の立場から「児童文学研究の成果は教室に届かない、というよりも拒否されている」と鋭く問いかけ、「教材としての読み」「教室での読み」の「制度性」を問題にされた。宮田航平氏は、あまん童話と授業に関する文献を詳らかに辿り、たとえば「白いぼうし」の授業で主題を「やさしい松井さん」に求め、作者像と重ね合わせる実践例をあげ、「作家」と「作品」を重ね合わせることの問題性を指摘し、さらに『あまんきみこハンドブック』（三省堂、2019年）の成果を土台としてこうした問題をどうのりこえるかについて語られた。

これらの児童文学研究の側からの問題提起を受け、文学の授業づくりに実際に関わる立場から、筆者は、「子どもとあまん童話のあいだに『生きた回路』（a live circuit）（ローゼンブラット）（山元隆春（2014）参照）がひらかれ、教室であまん童話と出会う可能性を求めたい」と願い、以下の内容についてお話しした。なお、お話しした雰囲気のままに、「です」「ます」調のままとなっている。本誌への掲載を快くお許しくださった宮川健郎氏、中地文氏、宮田航平氏に心より感謝申しあげたい。（なお、第137回全国大学国語教育学会要旨集も併せて参照された）

*以下、あまんきみこ童話の引用は基本的に『あまんきみこセレクション』①～⑤（三省堂、2009）に拠る。

1. 今日の授業から見えること

「名前を見てちょうだい」（小学2年）をめぐって、ある教室の授業記録を見てみましょう。「2年生として学ぶべき作品の枠組みは、『くり返し構造』である」との単元構想が示さ

* 琉球大学教育学部

れ、「おおきなかぶ」との共通点を見出し、「繰り返しの構造をもつ物語を多読し、その中に登場する中心人物の人柄をとらえる」学習が行われています¹⁾。その中ではつぎのようなやり取りがされています(一部改変)。

- C このお話はメルヘン！
 T 残念。
 C あ、わかった！このお話はファンタジー。(略)
 C いちばんはじめと、いちばん最後が本当にあるような話で、中身がメルヘンだから、現実と非現実があるファンタジー。

「現実と非現実が描かれているのはファンタジーという。メルヘンは設定自体が非現実。『スイミー』などがメルヘンになる」との解説が附せられ、「くり返し構造」をとらえる力と、「ファンタジー」と「メルヘン」という読みの用語を獲得することがめざされています。

このように文学の「読みの力」「読みの技能」「読みの用語」を明確にし、どの作品にも共通する指導事項の確実で系統的な習得を児童に求める授業は、広く影響力を持っています。このような「理」の範囲にとどめようとする文学の授業は、道徳的価値(たとえば「やさしさ」)を予定調和的に求める文学の授業よりかはるかに良心的であるといえるかもしれません。しかしながら、そこではあまん童話である必要性はなくなってしまいます。

ちなみに、宮川健郎(1993)は、「メルヘン」と「ファンタジー」とあまん童話についてつぎのように述べています。メルヘンは「ふつうのことと、ふしぎなことを区別する意識が存在せず、両者は同一平面に混在している」一方、「ファンタジー」は「フランス革命や産業革命以後、人びとの中に芽生えた科学的・合理的な精神は、文学のリアリズムを発展させ、『ふつう』と『ふしぎ』の区別を求めた」時代を背景に生まれ、あまん童話は、「『ふつう』と『ふしぎ』を切り替えるスイッチが見えない」「創作されたメルヘンに近い」としています。さらにあまん作品は、「詩的、象徴的なことばで心象風景を描く、まさに『童話』だった」とし、西郷竹彦による「現実と非現実のあわいに成り立つ世界」というファンタジーの定義については、「あまんきみこの文学の特色の説明として聞けば、みごとにあてはまる」と述べておられます。「メルヘン」と「ファンタジー」という用語についても、二項選択式では捉えられないところにあまん童話の特色があることがわかります。

2. あまん童話を教室で読む可能性

こうした状況も視野に入れながら、あまん童話の教材としての可能性は読み手に無限にひらかれているという大前提のもと、あえてあまん童話を教室で読む意味について、つぎの4つの観点をあげてみることにします。

- ① 宇宙を生きる多様な命が抱え込んだ儂さや哀しみ、そして愛らしさを感じ、慈しみを湧出させる身体性のレッスン
－身体性にかかわる描写
- ② ふだん聞こえない声を聞き、そこから世界やわが身を眺め返すレッスン
－「重奏」的なプロットの妙（再読、再々読を求める）
- ③ 分け隔つ境界をこえ、命と命として響きあい、つながりあう世界を構想するレッスン
（そのこえ方は時にいつのまにか、時に苦しいまでに激しい）
－間
- ④ 死者と共に生きながら、その痛みを抱えもちながら、次世代へと命を継いでいくレッスン
－ファンタジーの手法
- もちろんこの4つはそれぞれつながりあい、不可分なものとしてあります。このことに留意しつつ、以下、述べていきます。

- ① 宇宙を生きる多様な命が抱え込んだ儂さや哀しみ、そして愛らしさを感じ、慈しみを湧出させる身体性のレッスン
－身体性にかかわる描写

子どもは、生まれてこの世界と出会うプロセスでさまざまな哀しみを身の内に抱えて生きています。あまん童話における子どもの哀しみに関わる描写に注目してみましょう。

○大切なあそび場がこわされる哀しみ

「ないよう！」

かよこです。ないよう、というかよこの声が、からっぼの公園に、すーっとひろがりました。ひろがって、新しい柵につきあたると、ぼそっと下におちました。おちたように、こどもたちにはきこえました。…

「ないよっ！」

ないよっというその声が、からっぼの公園に、すうっとひろがりました。ひろがって、新しい柵につきあたると、ぼそっと黒い地面におちました。おちたように、こどもたちにはきこえました。

すると子どもたちは、地の底ふかくずんずんしずむようになくなりました。…

「こんなの、ないよう！」

みんな、いっせいにさげびました。

みんなの胸は、どきどきして、どきどきして、もう、じっとしてられなくなりました。

足ぶみをしていっせいに走り出しました。 （「ふしぎな公園」① 251-2頁）

○できない哀しみ

「あのね、わたし、なわとび、へたなの。…だから、あの子の気もちがわかって、どきどきして、どきどきして、あんなことってしまったの。」

鼻のおくが、つーんとした。 (「海うさぎのきた日」② 182頁)

○他者の痛みを感受し、共振し、思わず動き出す身体性

女の子とが、ふーっとながいため息をつきました。

おにたなは、なぜか、背中がむずむずするようで、じっとしていられなくなりました。

(中略)

おにたは、もうむちゅうで、台所のまどのやぶれた所から、寒い外へとび出していき
ました。 (「おにたのぼうし」④ 96頁)

(迷子になった女の子)

だまってあずき色になった空を見あげている女の子の目に、なみだがたまっています。

…こくんとあずき色になった女の子の目から、なみだがばらりとこぼれました。

ふうたは、鼻のおくがせらせらなるようなへんな気もちになったので、すこしずつ、うしろにさがりました。…

(どうしよう……どうしよう……。そうだ。)

ふうたは、くるとむきをかえ、てっぽう玉のように走り出しました。

(「ふうたの星まつり」② 242頁)

(寒いなあ。ひとりだから寒いのかな。)

みっこは、身ぶるいしました。…

*注 冬にさく花

そのすい花びらは、つめたい雨にうたれてふるえていました。

みっこは、かけよって、かさをさしかけてやりました。…

「あなたの友たりは、もう土の中にねむっているのよ……。どうしてなの、どうしてこんなつめたい雨の中に、あんたひとり、おきてさいってしまったのよう。」

みっこは、心臓のあたりを、きゅうっとしめつけられたような気がしました。

(「花と終電車」④ 123-124頁)

これらの描写からは、共同体社会で強いられる思いやりや優しさとは質の異なる、宇宙と直に触れるような痛みへの感受(地の底深くずんずんしずむように、鼻のおくが、つーんとした…)と他者の痛みに共振するさま(身ぶるい、むずむず、鼻の奥がせらせらなる…)、そしてそこから思いがあふれて「じっとしてられない」行動への衝動(むちゅうで、てっぽう玉のように…)が描かれ、ここにあまん童話の一つの特色があるのではないで

しょうか。「銀河鉄道の夜」(宮沢賢治)の中の「ジョバンニは、ぼっと胸がつめたくなり、そこら中きいんと鳴るやうに思ひました。」や「ジョバンニは、何とも云へずさびしくなつて、いきなり走り出しました。」などの描写も想起させます。

「おにたのぼうし」の授業では、「むずむず」や「ふるふるつ」という身体感覚に根ざした描写の読みが核となるでしょう。動作化や音読など身体を介しながら、子どもたちの情動を揺るがせ、読みを生成していくことは、あまん童話の授業において重要な意味を帯びると考えられます。以下は、石井順治が紹介する教室での出来事です。

「おかあちゃんたち、ここに帰ってくるの?」

ちいちゃんは、ふかくうなずきました。

「じゃあ、だいじょうぶね。あのね、おばちゃんのおとうさんのうちにいくからね。」

ちいちゃんは、またふかくうなずきました。

(「ちいちゃんの」かげおくり)②128頁)

繰り返される「ふかくうなずきました」という行動描写を手がかりに、麻里先生はちいちゃんの家族への思いを読み取らせたいと考えました。そのとき、のんくんという児童が「ちいちゃんはやなずいたから、……ちいちゃんは、ダメだと思ふ」、そう勢い込んで話します。この発言を麻里先生やクラスの子どもたちは受け入れられません。しかし、最後にみどりさんが音読する声に耳をすませているとき、るいくんが「そうかつ」とつぶやき、みすずさんも何かに気がつき、「ちいちゃんがおばさんから離れて一人ぼっちになったら死んでしまう、のんくんはちいちゃんに死んでほしくなくて『うなずいたらダメ!』って言ったんじゃないかな」と、皆に語りかけました(石井順治(2009))。家族と離れる痛苦を独りで引き受けようと「ふかくうなずく」ちいちゃんの姿に、まるでその場に自分が「居る」ようにいたたまらなくなったのんくんの発言の意味を、皆で共有していく教室が描き出されています。

子どもの哀しみや痛みをめぐる身体性に根ざした描写は、子どもたちの情動を揺るがせ、深く浸み込んでいきます。教室を、そのような(場)が生まれる空間にしていきたいと願います。そしてそのためには、〈声によるあまん童話の共有〉が大きな意味を持つことを、石井の描く教室は教えてくれます。

② ふだん聞こえない声を聞き、そこから世界やわが身を眺め返すレッスン

—「重奏」的なプロットの妙(再読、再々読を求める)

白いぼうし

「白いぼうし」は、私が唯一、小学校時代に習ったことを鮮明に覚えている教材です。今

回のハンドブックの表(木下ひさし作成)で、私が小学校5年生の時にはじめて5年生教材(光村図書)として掲載されたことがわかりました。

語り手は松井さん(：人間)の視点にいったん寄り添いながら、「せっかくのえもの」(松井さんの言葉)としてチョウについて語ります、つぎの場面では、「女の子」の「せかせかと」という行動描写や「はやく、おじちゃん。はやくいってちょうだい。」という切迫した言葉から、「もしかしたら…」と、白い小さなぼうしにふいに封じ込められたチョウの怯えが意識の奥深くに呼び起こされます(チョウの視点を投げられる)。いろいろな方が指摘されているように、「なにしろ、チョウがばけたんだからー」という松井さんが今、まさにばかされている……でもそれにまったく松井さんは気づかぬ……など、「重奏」的な語りによる仕掛けが散りばめられています。「重奏」的な語りゆえに、無自覚な人間によって脅やかされる儚い命の「シャボン玉のはじめるような、小さな小さな声」が松井さんに「きこえて」き、現実と非現実のあわいに「夏みかんのにおい」がくすかに残るといふ結末になっています。「松井さんのやさしさ」という予定調和に収斂されない、どちらの世界からも宙づりにされたような松井さんのありようがわが身と響き合って読後に残されます。

住田 勝(2010)は、「白いぼうし」の授業について『『やさしい松井さん』という思考停止』と鋭く問題を指摘し、松井さんの一元的な視点に回収される読みを批判しました。そして成田信子(2003)による「夏みかん」を「命をあがなう値打ち」という媒介項で結び合わせる提案を「授業改善のためのヒント」として紹介しました。それ以降、住田や成田の提起を踏まえた授業が模索され、試みられています。

たとえば原田智恵(2014)は、語りの「重奏」性を踏まえ、初読(松井さんの視点に寄り添って人柄を読む)、再読(チョウの視点を想像する)、三読(冒頭・中・結末における「夏みかん」の形象について関連付けて読む)(図1)を経て、「小さな小さな声」について考える(図2)授業を試みています。

中には松井さんの人柄に収斂し、道徳的と感じられる意見もありますが、仲間のもとに帰還できた純粋な喜びを読み取ったり、「そのとき風が吹いたから」というように不思議として読み取ったりする読みも生まれています。原田教室ではとても張り詰めた雰囲気なかで、しばし、普段聞こえて来ぬ「シャボン玉のは



図1

- T 「よかったね。」「よかったよ。」は、なぜ、2回くり返さたのだろう。
- C 野原にいるたくさんの仲間から言われたから。
- C 助かってほんとによかったという強い気持ちが伝わるように。
- C 仲間が心から心配していたことが分かるから。
- C 仲間が無事に帰ってきたことを喜んでいるから。
- C 男の子に命を奪われなくてよかったと思っているから。
- T シャボン玉がはじけるような声は、なぜ松井さんに聞こえるのかな？
- C ちょうを助けてあげたから。
- C 松井さんが、ちょうのかわりに夏みかんを入れたから。
- C 日の光をそのままめ付けたような見事な夏みかんを入れたから。
- C 松井さんは、「おふくろ」が、送ってくれた夏みかんを大切に思い、感謝する心優しさをもっているから。
- C 松井さんが逃がしてしまったけど、助けてくれたお礼に聞かせてあげた。
- C 女の子がちょうなら、仲間と喜ぶ声をきかせてあげたかった。
- C ちょうたちが、松井さんには聞こえるようにした。
- C 松井さん自身の心の声だったから、松井さんに聞こえた。
- C そのとき風が吹いたから、松井さんに聞こえた。

図2

じめるような、小さな小さな声」に耳を澄ませる時が生まれました。それは授業者が「重奏」的な語りを意識的であったがゆえでしょう。

たいていは、6月教材ですので、意味の領域に深く入らぬままに音読発表会をしてふわふわと終了することが多いです。それがよいのかもしれないと、迷います。

- ③ 分け隔つ境界をこえ、命と命として響きあい、つながりあう世界を構想するレッスン
(そのこえ方は時にいつのまにか、時に苦しいまでに激しい) 一問

おにたのぼう

「おにたのぼうし」論としては、題名との関連からおにたに最終的に批評の焦点を当てる論の系譜(田中実(2001)等)と、冒頭に梶の豆まきなど語りの仕組みを読み解き、最終的に女の子に批評の焦点を当てる論の系譜(浜本純逸(1996)、山元隆春(1997)、村上呂里(2004)、丹藤博文(2018)等)があると考えられます。この二つの系譜の論点を踏まえながら、その後の展開の起点となった山元隆春の論を振り返ってみたいと思います。

山元は、あまん童話の特質を「語る主体の〈私〉が、常に〈私〉であることを超え出ようとしている」ととらえ、つぎのように述べています。

(注 清水真砂子の引用に基づき) 清水の言葉を借りて言えば、語る主体は「あの世」「この世」といづれにも出入りすることができると同時に、そのいづれにも帰属することができず、いわば宙づりの状態に曝されているのである。

あまんきみこの物語行為における存在の不確かさへの問いかけこそ、読者にとっては現実に対する〈もう一つの見方〉を呼び込むための力となっている。

このような語りのありようがつぎのような読書行為を呼び起こします(山元隆春(2015))。

あまんきみこさんのファンタジー作品の特徴を考えると、「眺める」と「住む」ことがどのように読者に求められているのか考えてみるのがとても大切だと考えます。作品の語り手は「眺める」立場に立っていることが多いのですが、あまん作品の読者はずっと「眺める」立場を保つことはできません。高見の見物をするかのように語り手にいざなわれているのに、いつのまにか物語のなかに「住む」立場にも立たされます。

そして自分が夢中で取り組んでいるそのことを、一歩引いて眺めた時に、そのことの「意味」が自分のなかに生まれ、「そこで生まれた発見が、その後のすべてをつくる」としていきます。「眺める」読み⇒夢中になって情動や身体性をくぐる体験を伴う「住む」読み(文学体験)⇒最初とは質の異なる「眺める」読み(意味の発見)が生まれる—そんな読みの道筋が描き出されています。

こうした読みの道筋を教室で生み出したいと考える時、ぶつかるのは「教科書」の壁です。以下、原作絵本(文/あまんきみこ 絵/いわさきちひろ、ポプラ社、1969年)と教科書の本文を比べ、3つの観点から述べることにします。

① 内言と外言

「にんげんもいろいろいるみたいに」の削除の他に、大きな異同として「 」と()の表記があります。

物語の「時」は、「節分の夜」(「おには外」と言われる日)。「場所」は、物置小屋の天井から、粉雪ふるつめたい外へ、そしてトタン屋根の家の天井へと移動します。おにたは、明るく温かな他者との触れ合いがある場所には「居場所」のない存在として設定されています。そうした「時」「場所」の設定と不可分に、すべてここまでおにたの言葉は() (内言)で語られています。誰もおにたと言葉を交わす存在はいません。おにたの置かれた境遇や存在のありようと不可分なのが、() という表記なのです。

ぼうしをかぶって「おとのこ」になり女の子と対話する場面以外で、おにたが思いを「 」 (外言)として発するのは、「だって、おにがくれば、きっとおかあさんのびょうきがわるくなるわ。」という女の子の言葉を聞いた後の、つぎの言葉のみです。

「おにだって、いろいろあるのに。おにだって……」

(④ 98頁)

おにたが「女の子」という存在と出会って自らの思いをはじめて外言として発した言葉がこの言葉だったのであり、おにたの「おにた」という固有の存在でありながら、「おに」と括られてまなざされてしまう存在の哀しみの深さと、それゆえに自らの存在を賭けて他者に向けて発した思いとが、この一語に凝縮されています。()と「」は、おにたという存在が先験的に抱え込んだ哀しみと切り離せぬ表記であると受けとめられるでしょう。

三省堂版(2011年より2015年版までで終了)は原作に忠実ですが、教育出版版(1986年より2020年版)ではおにたの言葉のすべてが「」表記となっています。作品世界の質に関する改変といえるのではないのでしょうか。

② 挿し絵とページのめくりによる文学体験の質

「だって、おにが くれれば、きっと おかあさんの びょうきが わるくなるわ。」
おにたは てを だらんと さげて ふるふるっと かなしそうに みぶるいして
いました。

「おにだって、いろいろ あるのに。おにだって……」

挿し絵で頁をめくる間

こおりが とけたように、きゅうに おにたが いなくな
りました。あ とには、あのむぎわらぼうしが ぼつんと
のこって います。(中略)

「まあ、くろい まめ!まだ あったかい……」



図3

「おにだって、いろいろあるのに。おにだって……。」

氷がとけたように、急におにたがいなくなりました。あとにはあの麦わらぼうしだけが、ぼつんとのこっています。(⇒次頁へめくる)

というふうには、むしろ女の子目線でぼつんと残された麦わらぼうしに読み手の視線を誘うつくりとなっており、挿し絵も女の子と麦わらぼうしの場面のみで、おにたが身ぶるいする場面の挿し絵はありません。小学校3年生という子ども読者にとって、おにたの内に

いったん「住む」体験の大切さを思うとき、図3の挿し絵は重要だと考えます。こうした教科書の挿し絵の選び方についても、再考も必要なのではないでしょうか。

この「間」をめぐる、「読書へのアニメーション」の勉強会に参加され、絵本の力を意識的

に取り入れておられるH先生の教室（小学3年生）では、つぎのような光景が生まれました。「おにだつて、いろいろあるのに、おにだつて……」のあとに続くおにたの言葉を挿し絵を用いて想像させる問いをめぐるです。Tさんの文章です（図4）

普段は授業中ほとんど寝ていて、集中できないTさんが、この時は真っ先に手をあげて発表したがりました。Tさんが指されて立った瞬間、「ちくしょう」と叫ぶ声が教室中に響きわたりました。参観していた学生も私もびっくりしました。

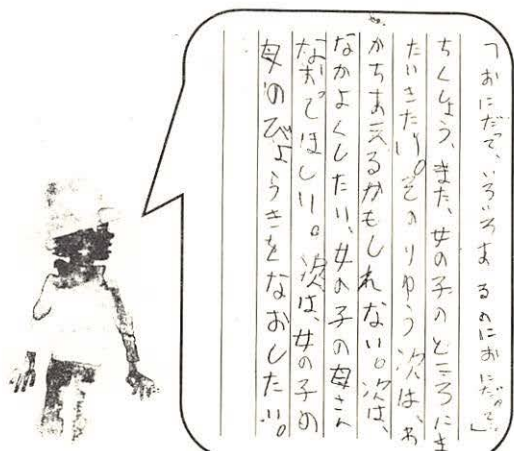


図4

「のに」や「だつて」にこめたおにたの思いを受け、Tさんは「また～たい（ほしい）」「次は～たい」と繰り返す語り口によって、おにたの願いを表現しています。

Tさんには、母親がおらず、父親からの否定的まなざしに絶えずさらされているという背景があります。おにたの誰に伝えることもできなかった哀しみと願い、そしてTさん

がこれまで抱えながら表現できなかった思いとが響き合った瞬間でした。こうしたTさんの表現が生まれたのは、H先生の絵本の活用と挿し絵を用いたワークシートの工夫があったからこそではないでしょうか。

H先生は、この時間の終わり、チャイムが鳴る頃、絵本の中扉のつぎの絵（図5）を見せて終わられました。子どもたちは、吸い寄せられるように、席を立って絵本の前に集まりました。そして何も言わずに、



図5

H先生はそのまま授業を終えられました。

「ぼうしをぬいだおにた」を前に、女の子はどのような顔をして立っているのでしょうか……。おにたと共に生きた子どもたちへの、H先生のせいっぱいのプレゼントでした。

③ 子ども読者の問いー「おにたは、かみさまっていわれてうれしかったの？」

このクラスでは数人の子どもたちから「おにたは、かみさまっていわれてうれしかったの？」という問いが出されました。浜本純逸(1996)は、「子ども読者の読みを予想する」なかで、「さっきの子は、きっと神様だわ。そうよ、神様よ……。」という女の子の言葉について、肯定的に読み取る立場、否定的に読み取る立場が生まれるだろうと述べています。木下ひさし(2002)の実践に出てくる子どもも同じ問いを出しています。以下は、子ども達から実際に出てきた意見です。

☆うれしかった。おになのに、人にほめられたことは、はじめてだし、うまれてきてとてもうれしかった。

☆最初からずっと、自分は、人々がきらいなこわいおにのはずなのに、かみさまというとてもすごい人とまちがえられたら、まちがえられてもとてもうれしいと思います。

☆私はうれしいと思います。おにたは、なんでもやってきて、神様と言ってくれたのは、あの子だけだったから。

☆おにたは自分が人にやさしくして、はずかしがりやだからしょうたいをあばかないで、ずっとやさしくしていたから、おにたが神様と言われてうれしかったと思います。

☆☆女の子に神様だと思われて、おにたはうれしくなった。おにたのことを知らないのになんで、神様だっていえるんだよ。おにたは、うれしくないんです。

(*相矛盾する思いを書いている)

★ぼくは、神様じゃない、ただのおにだけどやさしいおにだよ。

★もし、おにたがきいていたなら「なんてかみさまというの？おにたがしたのに。」というおにたがしたってきづいてほしいきもちで、悲しいきもちになったと思います。

★うれしくない。りゆうやさしいおにがでるっておもわれたいし、かみさまはなんでもできるから。

(*おにたは何でもできるわけではないけど、精一杯女の子のためにやったという意味だろうか…)

★おにたは、女の子に神様と思われても、うれしくないとおもいます。でも、女の子はおにたのしょうたいをしらないから、しかたないと思います。

★おにたは、うれしくなかったと思います。なぜならおにたはやさしくてしんせつで、人間おもしろい「おに」！なのに、神様とよばれたらうれしいけど、おにたはおになので、おにがやっぱりいいと思います。

おにも人間にやさしく、人間もおににやさしく、そうすればおにもはずかしからずでてくるのになっと思いました。

「みんなとふつうにあそびたい。おにだって、みんなとお話したい」「自分が人に比べるのにひっしなのに」と、いったんおにたになって物語に「住む」体験をしているからこそ、葛藤する読みがうまれています。この問いは、語りに織り込まれたおにたの視点と女の子の視点のずれの違いゆえに生まれる問いです。そこから、「どうしたらおにがはずかしがらずに出てくることができたのだろう」と「眺める」読みも生まれています。中には、おにが来れば災いがくるというけれど、「人間は同じ種ぞくどうして殺し合ったりしているうえに自然をはかいしたり生き物をぜつめつさせたりするくせに」というように人間を「眺め」、批評する読みも生まれました。

子どもの内に深い問いが生まれ、「眺める」(批評する)体験へとつなげるためには、いったん物語世界に「住む」体験をくぐるのが肝要です。物語に「住む」→物語に織り込まれた複層的な視点による葛藤(深い問い)が内に生まれる→「眺める」読み(批評)へという道筋です。こうした読みの道筋を生み出すために、教科書の表記や挿し絵の採用については十分配慮されるべきであり、文学体験を生み出すために絵本の活用も工夫されるべきことをあらためて確認したいと思います。

④ 死者と共に生きながら、その痛みを抱えもちながら、次世代へと命を継いでいくレッスン ーファンタジーの手法

あまん童話の特質の一つとして、満州体験を核とした戦争の(記憶)の継承があり、近年、研究が積み重ねられています。「雲」の教材化をめぐる意義と厳しさについては、私たちがもちろん受けとめなければならないとともに、後世の検証が求められるでしょう。

本稿では、「ちいちゃんのかげおくり」をはじめとする小学校の「平和教材」だけでなく、中学校高校における教材化への道をひらきたいと願い、述べることにします。

『あまんきみこハンドブック』の刊行によって「満州体験とあまん童話」をテーマとする学習や、「青葉の笛」(① 299頁～)と古典「敦盛の最期」(『平家物語』)との比べ読み、「さよならの歌」(③ 168頁～)と「黒い馬車」(② 290頁～)との重ね読みなど、探究学習・主題単元学習としての展開の道が広くひらかれたと考えます。

戦争のもたらした夥しい痛み（記憶）をいかにして戦争非体験者である次世代へと継いでいくことが可能となるか、今日私たちに課せられた非常に重い課題です。その際に、「死者と共に生きる」ファンタジー世界の体験を媒介とできないでしょうか。（これは、「おはじきの木」論で大島丈志さんが、『おはじきの木』は、戦争の記憶の直接の継承の不可能性と、幻想による継承の可能性を示す物語である。』²⁾と指摘されていることとも重なるものです。）

「死」は、「意識」を発達させてきた生物である人類が直面する最大の難問の一つであり、「死」をめぐる厚い民俗文化の層が培われてきました。が現代、その層は急速に薄くなっています。あまん童話は、そうした「死」をめぐる民俗文化の喪失を補完する意味を担うのではなからうか、そんなふうを考えています。私事で恐縮ですが、6月に義父を亡くしました。ちょうどその頃、ハンドブックの項目で「歌」が割り当てられ、「さよならの歌」という作品と出会い、ずいぶん支えられる思いがしました。よもぎ野原で男の子と出会い、竹とんぼで夢中になって遊んだ日におじいちゃんが亡くなっていたというお話です。「ぼく」は「男の子」だったおじいちゃんとかげがえのない「時」を共に過ごしたのです。このお話を読んで、「死者と共に生きる」世界が「日常」に確かに（リアルに）存在している、そんな感覚が湧いてきました。

こうした今を生きる「男の子」とかつて「男の子」だった人物が共に時空間を共有するという同じ手法が満州引き揚げ者の〈記憶〉を描いた「黒い馬車」にも見られます。「美しい絵」から「黒い馬車」へと書き換えられるときの最も重要な変更点、このファンタジー時空間の出現ととらえられます³⁾。苛酷な引き揚げの際に、子どもを生かすために自死を選んだ母が乗る黒い馬車を、「おかあちゃん」と母を求めて声のかぎり追いかけて叫ぶ「男の子」＝少年時代の「おじさん」と今を生きる少年のジンが横に並び、「おじさん」の叫びの一瞬を確かに共に生きるという時空間の出現です。ジンもまた、事情は異なるとはいえ、母の喪失体験という痛みを抱え持って生きています。戦争による癒えぬ〈痕〉を抱えた「おじさん」の「子ども」時代の魂と、母の喪失体験を抱えた少年ジンの魂がファンタジー時空間で響き合い、その響き合いによっておじさんが描いた絵の中の「緑の小鳥」に命が吹き込まれ、甦り、母をのせた「黒い馬車」を包みながら、空へととはばたいていきます。戦争体験者／非体験者という境界をこえて「子ども」と「子ども」として、互いの魂の抱えた哀しみが響き合う時空間を出現させることを通して、歴史の〈痕〉と切り結んだ少年の再誕へとつながります。「おかあちゃん」と声のかぎりに母を恋慕し希求する切ない叫びが、戦争の〈痕〉を抱えた魂と少年の魂とを「共に生きるもの」として響き合わせたのです。

戦後七十年余を経て子ども時代の〈満州〉体験の記憶を抱えて生きる人びとが高齢化するなか、侵略者／被侵略者、戦争体験者／非体験者という、安易に飛び越えてはならぬ境界を見つめつつ、〈痕〉を抱えた魂と魂が響き合い、「共に生きるもの」へと再誕していく隘路を私たちは求めつづけていかなければなりません。あまん文学は、読み手の「年輪の

芯のほう」にある「子ども」を身体感覚を伴い、呼び覚ます力があります。「子ども」が全心身で感受した哀しみや願いが響き合うとき、その隘路に光は指すのではないのでしょうか。

「さよならの歌」(③ 168頁～)と「黒い馬車」(② 290頁～)という組み合わせは、そんな気づきを私の内に起こしました。こうした気づきを教室での学びへとつなげるにはまだまだ手立てが必要となりますが、現代を生きる子どもの哀しみと、歴史的体験を生きた子どもの哀しみを響き合わせて再誕への道を求める回路を、あまん童話は確かにひらいており、それに呼応する単元開発を今後ともめざしたいと考えます。

注

- 1) 筑波大学附属小学校国語教育研究会(2016)『筑波発読みの系統指導で読む力を育てる』東洋館出版、110-111頁。
- 2) 『あまんきみこハンドブック』三省堂、2019年、71頁。
- 3) このことについては別稿「『満州』体験と書き換え～『美しい絵』から『黒い馬車』へ」併せて参照されたい。(あまんきみこ研究会会報2号(2019)掲載)で詳しく論じている。

【参考文献】

- 石井順治(2009)『学びの素顔』世織書房、23-40頁。
- 木下ひさし(2002)「個をとらえて多様な角度から」(『教育科学 国語教育』2002年3月号)
- 住田 勝(2010)「あまんきみこ『白いぼうし』の授業実践史」『文学の授業づくりハンドブック』第2巻、溪水社、92-111頁。
- 筑波大学附属小学校国語教育研究会(2016)『筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる』東洋館出版。
- 浜本純逸(1996)「読者論に立つ学習指導の構想－『おにたのぼうし』を例にして－」『文学を学ぶ 文学で学ぶ』東洋館出版社、170-183頁。
- 原田智恵(2014)「『白いぼうし』叙述を手がかりとしながら、つながりを考えて読む」『おきなわ小学校国語授業のあじまー』フォレスト社、180-190頁。
- 宮川健郎(1993)「あまんきみこ『白いぼうし』、その見えないスイッチー」『文芸研教材研究ハンドブック』を読むー』『国語教育と現代文学のあいだ』日本書籍、104-113頁。
- 山元隆春(1997)「あまんきみこ『おにたのぼうし』論」『広島大学学校教育学部紀要』第一部(19)、31-38頁。
- 山元隆春(2014)「読書反応を核とした「読解力」育成の足場づくり」溪水社、66頁。
- 山元隆春(2015)「あまんきみこ論－経験と成長のファンタジー」『ざわざわ』1号、66-75頁。