

# 子どもが戦争文学と向き合う授業

## —生きられた経験の記述を通して—

村井尚子

(教育学科教育学専攻)

授業は、教師、子ども、両者の関係性、身体性、さらに教材、教室の環境など様々な要素によって構成されている。その多くは前＝言語的なものであり、記述が困難であると言える。授業におけるこうした子ども、教師の経験を「現にあるがままに」、その出会いのままに記述することをめざす「生きられた経験の記述」の手法を用いて、小学4年国語科の「一つの花」の授業の記述を行なった。この授業は、子どもが戦争文学と向き合うことをめざしている。記述と子どもの振り返り、授業者である教師の振り返りを検討することで、子どもがどのように戦争文学と向き合ったかを分析していく。

キーワード：一つの花、戦争文学、小学4年国語科、ヒロシマ消えたかぞく、生きられた経験の記述

### 1. はじめに

柴田は、授業研究と授業分析の違いについて以下のように書いている。授業研究は「何らかの研究的意図をもって、授業を計画し、計画に基づき実施し、実施した結果を評価することを通して、授業の改善や教師の成長を期待する一連のプロセス」として定義される。そして、研究者（大学）と実践者（学校現場）の非対称な関係性がこのプロセスには潜んでいると柴田は指摘する。これに対して授業分析は、具体的な子どもの学びのあり方をおして、あるがままの子どもの学びのあり方から、学ぶことの意味や可能性、授業の可能性を理論的に構築することをその目的とする。授業分析に用いられるのは逐語記録を中心とする授業の詳細かつ客観的な記録であり、この記録を精読し、「できるだけ恣意的な解釈に陥らないよう、事実と事実の関連性を慎重に考察し、整合的な解釈を作り上げる」。そして、「授業の事実にもとづいて、『強靱な真に実践を指導する力を持った（強調は原著者）』教育理論を構築していくことである<sup>1)</sup>。さらに、「教育学的な概念を、教室と

いう教育事象が発生する現場において、発見ないしは再発見する営み」であり、これを柴田は「事実にもとづく理論構成<sup>2)</sup>」と呼んでいる。

筆者は、教室で子どもと教師（そして観察者として教室に居合わせている研究者）によって生きられている経験を記述することで、教育の意味を探究することを意図している。教室において生きられている経験は、「前＝言語的なものであり、それゆえ記述することが困難なもの」と言える<sup>3)</sup>。この前＝言語的な経験を、「我々が生活世界で出会う人間的な行為や行動、意図、そして経験をその出会いのままに記述する<sup>4)</sup>」ことをめざす。この手法はオランダの現象学的教育学者ランゲフェルト（M. J. Langeveld, 1905-1989）の影響を強く受けている。ランゲフェルトは、「今ここにいる特定の子どもや教育者が、互いに相手や相手の行為、環境や境遇との関係性の全体を、どのように体験し観察しているかという、教育の全体的具体的な状況の把握<sup>5)</sup>」こそが、教育学研究において重要であるとし、現象学的手法を用いることを示唆している。ランゲフェルトの後継者と

みなされるヴァン＝マーネン（Max van Manen, 1942-）は、この考えを踏襲し、教室をはじめとする大人が子どもとともにある場における出来事を生きられた経験の記述としてテキスト化し、解釈を行うことで分析することを提起している。

逐語記録を中心とし、授業の中での子どもと教師の発語を正確に記述するところから分析を始める授業分析と、本稿で行なう生きられた経験の記述による授業の研究とは、その方法論において差異が見受けられる。が、柴田も「具体的な考察の方法は、子どもの《生》を身体的かつ共感的に理解することを中心とする」ものであるとし、ボルノウ（O. F. Bollnow, 1903-1991）やヴァン＝マーネンの「解釈学的人間学」との親和性に言及している<sup>6</sup>。このように、生きられた経験の記述と授業分析とは「子どもの《生》を身体的かつ共感的に理解する」というその目的において近いものがあると言える。加えて、本研究においては以下の点を目的とする。①本授業が行なわれることで教室にどのような雰囲気生まれ、そのことが子どもにどのような影響を与えているか、生きられた経験の記述によって明らかにすることをめざす。②戦争文学を読むことで子どもが平和の意味をどのような形で感得し得るかを子どもの振り返りから検証する。③授業の振り返りに関する授業者との対話をもとに、観察者と授業者（文中、文脈によって教師と記している場合もある）との授業を見る視点の違いについて検討する。

現象学的な授業研究の先行研究としては以下をはじめとして多くの文献が挙げられる。

現象学的心理学者ジオルジ（Amedeo Giorgi, 1931-）の影響を強く受けた吉田章宏の『学ぶと教えるの現象学<sup>7</sup>』をはじめとする一連の著書、授業と重度身体障碍児の現象学的分析を行なっている中田基昭の『現象学から授業の世界へー対話における教師と子どもの生の解明<sup>8</sup>』ほか多数の著書がある。また、田端健人は『「詩の授業」の現象学<sup>9</sup>』を著しているほか、現在は雑誌『学ぶと教えるの現象学研究<sup>10</sup>』を所属先の宮城教

育大学学校教育講座教育学研究室より刊行している。

筆者は、これまで教育実習の事後指導の授業において生きられた経験の記述の手法を用いて学生の省察を促す試みを行なってきた。この実践と研究の成果の一部は拙稿「記述を通じた教育実践のリフレクションの可能性の検討<sup>11</sup>」を参照されたい。これに対して本稿では、観察者として小学校の授業に参加した自身の経験の記述を行なっている。当該授業については次章に記す。なお、対象となった児童とその保護者には、個人情報に関係のない範囲で研究データとして使用させていただき旨書面にて依頼し了承を得ている。

## 2. 授業の進行と記述

本章では、具体的な授業の場面をある程度時系列に記していく。ただし、授業内での教師や子ども（本稿では、小学校の授業実践記録で用いられる「児童」という用語ではなく、「子ども」という語を基本的に用いる）の行為、発言をすべて記録するといった手法ではなく、節目となるいくつかの場面における生きられた経験の記述を行なう。授業は以下のように実施された。

### （1）本授業の概要

場所：R小学校4年A組

児童数：30名

日時：2023年7月13日（木）3、4時間目

授業者：吉永かおり先生

教科および単元：国語科「一つの花<sup>12</sup>」（光村図書）Ⅲ次

### （2）導入（ウェビングマップ）

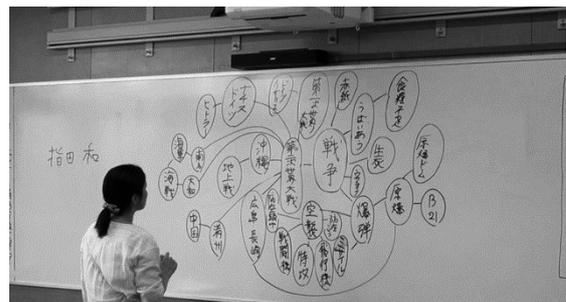


図1 ウェビングマップの板書

本授業は 45 分 2 時間続きの授業である。まず前時までの教材「一つの花」の振り返りについて教師が話し、さらに導入として「戦争」という言葉から連想される語について授業者が問い、子どもたちが関連する言葉を次々に答え、それを授業者が言葉をどんどん書き足していく（図 1）。

(3)『ヒロシマ 消えたかぞく』の読み聞かせ  
指田和による『ヒロシマ 消えたかぞく<sup>13</sup>』の読み聞かせが行なわれるということで、教師も子どもたちも教室の横にあるオープンスペースに移動する。子どもたちは床に座って教師と読み聞かせの本に注目している。子どもたちの右手や前の机の上にこれから読む戦争文学がジャンル別に置かれている（図 2）。



図 2 『ヒロシマ消えたかぞく』の読み聞かせ

以下はこの場面について筆者が観察者として書いた生きられた経験の記述である。

<現象学的記述>

「お父さんは、亡くなりました」。  
教師がその場面を声に出して読み上げた時、膝を抱えてお互いに寄り添うように座っていた 30 人の子どもたちが一斉に息をのんだ。  
こんなに楽しそうで幸せそうな家族。そのお父さんが原爆で亡くなった。お父さんに続いて、お母さんも亡くなった。家族が全員亡くなったことを知ったお母さんは、井戸に身を投げて自ら命を落とした。幸せな家族、ワクワクするような写真、その一人一人が命を落とした。

「お兄ちゃんは遺体で発見されました」。  
「小さな妹と弟は、白骨となって見つかりました」。

家族が亡くなったという言葉を知った時に、教室の空気がしんと冷えていく。

本の写真を一心に見つめている子どももいれば、隣の子と目を合わせるほどではなくとも気持ちを通じ合わせている子もいる。お母さんが身を投げて亡くなったという言葉を知った時には、「え？」という小さなつぶやきがどこからともなく湧き上がる。誰もがずん、と肩を落とす。

一人もいなくなった。この写真に写っている幸せそうな人たち、ねこ、犬、楽しそうに笑っている家族が。原爆によって一人残らずいなくなった。

教室の空気は相変わらず冷たいのだが、何かとても強いエネルギーのようなものがだんだんと子どもの心に宿ったようにも感じられる。

<考察>

鈴木六郎さんは広島市内で理髪店を営んでいた。写真を撮るのが趣味で、家族とともに暮らしていた猫、犬の写真を数多く撮影していたが、1945 年 8 月 6 日、広島に落とされた原爆によって一家全員命を落とした。長男の英昭くん（12 歳）と長女公子ちゃん（9 歳）は、通っていた小学校で被爆。英昭くんは公子ちゃんをおんぶして、治療所があった御幸橋まで逃げた。衰弱した公子ちゃんを「あとで迎えに来るからね」と治療所にあずけ、英昭くんは親戚の家へ避難したが、高熱を出し、数日後に亡くなる。公子ちゃんの行方はわからなくなった。次男まもるくん（3 歳）と次女昭子ちゃん（1 歳）は、六郎さんの散髪屋さんの焼け跡から白骨で見つかった。お父さんの六郎さん（43 歳）は、救護所でなくなった。救護所の名簿には「重傷後死亡」と記録されていた。家族がみんな亡くなったことを知ったお母さんのフジエさん（33 歳）は、井戸に身を投げて亡くなった<sup>14</sup>。

英昭くんらのいここにあたる鈴木恒明さんが六郎さんの遺した写真集を保管しており、指田

は原爆記念館で初めてこれらの写真に出会って絵本として出版することを決めたという<sup>15</sup>。

ほとんどの子どもは戦争体験がない、さらには身近な人から戦争の体験について聞いたことがない。村上のいう戦争体験第4世代に属する子どもたち<sup>16</sup>にとって第二次世界大戦やヒロシマの原爆投下は遠い歴史上の物語のように感じられていたと言えるのかもしれない<sup>17</sup>。しかし、指田が本に収集した鈴木六郎さん<sup>18</sup>の写真には、モノクロでありながらも自分たちと同じように日常を生きている子どもたちの姿が写されている。これらの写真を見るインパクトが子どもにとって非常に強かったと考えることができる。

記述の最後の部分で、「何かとても強いエネルギーが宿ったように感じられた」と記述しているが、子どもはこの授業で、「自分には何かが課せられた、託されたのだ」と受け取ったと考えられる。これは、教師から知らないことを教えられ、理解したかどうかで評価される受動的な存在としての「児童」ではなく、一人ひとりの子どもが、一人の人（person）として、きちんと戦争に向き合うことを期待された、その負託を引き受けたと言えるのではないだろうか。「教師は、こんなにしんどい、重い課題を私たちに投げしてくれた。それをなんとかして受け止めた」。そんなエネルギーが感じられた。

#### （4）場面2 本を選んで読む

戦争について書かれた絵本がジャンルに分けられて約60冊置かれている。子どもたちは自分が選んだ本を思い思いに読んでいます。



図 3 戦争に関する本を読む

「ここにたくさんの戦争に関する本を置

いています。ペアになって読んでもいいし、それぞれが読んであとでスイッチしてもかまいません。自分が読んだ本についてペアの人に伝えてあげてもいいです」。

教師がそう告げると、子どもたちは一斉に立ち上がった。迷いなく一冊の本を選ぶ子、最初から最後までページをめくってみて、意を決したように本を持っていく子。その場にずっと立ったまま読み耽っている子。さまざまであるが、読もうとしない子は一人もいない。

二人で絵本のページをめくりながら読んでいる子たち、自分が読んだ本の内容をペアの相手に紹介している子、一人で読むことに熱中している子。

それぞれが戦争に向き合っている。

個々に話をしている子どもたちもいるのだが、そこには恐ろしいほどの静寂が漂っている。ソワソワとかいそいそとか、へらへらとか、そういった言葉と全く対極にある空気が教室を支配している。その場にいる皆が、同じ空気を同じ深さで吸っている。喉の奥のあたりにその空気が留まっている感じがする（この記述を書いている翌日の今も、その空気は私の喉に留まっている）。深い呼吸をしているはずなのだが、急いでいるわけでも、駆り立てられているわけでもないのだが、ともにある子どもの覚悟がずっしりと喉のあたりに覆い被さっている。

#### 考察

読み聞かせの場面で、教師からの負託を重荷としてよりは誇りとして受け取ったと考えられる子どもたちは、60冊あまりの本の中から自ら絵本を選んで読むことで、自身と、そして戦争というものと向き合っていると捉えられた。そして、教室に漂っていた静寂は、それぞれが一人の人間として、この時代にこの世界に生を享けた人間としてともにいることによるものであったと考えられる。すなわち、子どもたちと教師、観察者がともにそこにいる、そういった静寂であったのだと。

そういった静寂に満ちた教室の中にもともにい

る人たちが、「同じ空気を吸っている」。「息をのむ」「息をそろえる」といった言い回しがあるが、「呼吸」や「息」にまつわるこれらの言葉は、その場に居合わせる人々の共感性、共鳴性に言及する語彙とも言えるだろう。本稿ではこれ以上の議論は筆者の力不足により叶わないが、教室に漂っていた空気の有り様を感得してくださる読者があればありがたい。次章では、授業者と子どものそれぞれの振り返りを基に考察を行なっていく。

### 3. 授業者と子どもの振り返りを受けての考察 (1) 子どもの振り返り

授業終了時に「ロイロノート・スクール」にて、本時の授業の振り返りを書くという課題が出された。国語の授業では、ほぼ毎回、授業の後半部に振り返りを書く時間が設けられている。時間内に書ききれなかった場合は、宿題として提出することもある。ここでは、本時の授業の振り返りから3名の子どもものものを選ばせていただいた。

#### Aさんの振り返り（一部抜粋）

私が一番感動した本は、『アンネの木』という本です。なぜこの本が一番感動したかというと、とても狭い部屋に8人家族が住んでいて、その一人の「アンネ」が部屋から飛び出して、わずか十五歳という若さで亡くなってしまったからです。けれど悲しい、さみしい、悔しい、つらい、恐ろしいなどの言葉を超えられる言葉を頑張って考えてみたけれど全然なかったです。けれど私は絶対にその言葉を超えられる言葉を見つけ出して、そこからさらにみんなに知らせて、その言葉を広めていきたいです！！

#### 考察

「悲しい、さみしい、悔しい、つらい、恐ろしいなどの言葉を超えられる言葉を頑張って考えてみたけれど全然なかったです」とAさんは書いている。Aさんは自分の感情を表す言葉を一所懸命探したが、見つからなかったと書いている。絵本に書かれているこの想像を絶する出来事が事実であるということの重大さに言葉が見

つからないのであろう。

言葉にしようと努力することで、自身の感情を客観的に見つめることがあり得、たとえ言葉にすることがその時点でできなくとも、その感情を経験として格納しておくことも可能となるだろう。この点で、自分の思い、感情を表す言葉を見つけようとする努力には意味があると考ええる。

#### Bさんの感想（一部抜粋）

戦争のお話をもっと知りたくなりました。なので戦争文学の本をいっぱい読もう！と思いました。戦争文学の本を読んで感じたことは、私は平和なところで生きているので戦争の恐ろしさはあまり分らなかったのでもっとも激しくてもっとも怖いんだなと私は感じました。それから戦争を始めた人はどんな思いがあったのかな？と感じました。私だったら平和で楽しく過ごしたいのでこのようなことは始めません！そんな思いがあっても私はしません！

#### 考察

Bさんは、戦争を始めた人の気持ちを想像しようとしている。平和で楽しく過ごしたいという思いは誰もがもっているが、それにもかかわらずなぜ戦争が起こるのか、この問いを、今後もBさんがもち続けていくのではないだろうか。そして、戦争を始めようとする人にはその人なりの「思い」があるということを認めつつも、「私だったら」そんな思いがあっても戦争を始めないと書いていることは重要である。「私はしません！」と最後に感嘆符を付けているのもBさんの決意の表れだと取れる。

#### Cさんの感想（一部抜粋）

国と国でケンカがあっても戦争をするのはおかしいと思います。なぜなら国と国がケンカをしているなら学校で起きているケンカと同じように話し合っ解決したほうがお互いいやな気持ちをせずに国と国が仲良くなれると思います。

なので戦争は絶対にしてはならないことだと思います。

#### 考察

Cさんは、戦争を「国と国とのケンカ」であるとし、学校で起きているケンカと同じように話し合いで解決することがよい、「お互いいやな気持ちをせずに」仲良くなれると書いている。

平和教育の研究者である村上は、戦争体験の継承に対する次世代が当事者意識を高める必要があると指摘する。戦争体験継承の課題を避けるのではなく、また傍観者として何もしないのではなく、それが「自分事」であるとの〈当事者意識〉を学校教育において形成するプロセスを示す必要があると主張する<sup>19</sup>。

Cさんが自分自身の体験と戦争とを結びつけて考えていることは、「自分事」であるとの〈当事者意識〉を形成することに繋がっていると言えるだろう。

## （2）授業者の振り返りとその考察

本授業に関して、授業者との振り返りを複数回に分けて実施した。

- ① 2023年7月21日（金）18時から21時（対面）
- ② 2024年1月1日（土）13時10分から15時（オンライン）
- ③ 2014年1月7日（日）20時10分から21時50分（オンライン）

また、授業者から本単元全体の振り返りについて資料を提供していただいた。本節では、この資料および対面・オンラインでの共同での振り返りの内容を基に検討していく。

まず、本単元全体の授業における授業者の思いについて、資料には以下のように書かれている（長い文章は四角に囲っているが、本節では「」内の分はすべて吉永先生の資料及び語りである）。

児童は3年生で「ちいちゃんのかげおくり」を学び、教科書で出会う戦争教材はこの「一つ花」が二つ目である。「ちいちゃんのかげおくり」同様小さな女の子とその家族が戦争によって引き裂かれる物語である。

言わずもがな、戦争は多くの血と涙が流れ、死ぬ必要のない人々のたくさんの命が無慈悲に奪われる最も醜悪で恐ろしいもので

あるが、今なお世界中で起きている。この作品は第二次世界大戦で従軍する父親とその娘、そして母親の3人の小さな物語である。物語の中では、従軍した父は戦後10年を経ても帰ってこないことから戦死したことを匂わせる。しかし父の死ははっきり書かれているわけではない。父からもらったたった一つのコスモス、それが成長した少女の家にはあふれるようにして咲いているという美しい情景の意味を児童とともに考えるにはどうすれば良いのかを考えた。

「一つの花」は戦争を扱った教材であるが、戦争の悲惨さや無慈悲さに直接は触れておらず、暗示的で「美しい情景」が描かれている。授業者である吉永先生は、子どもがこの暗示の意味をより具体的に理解し、ともに考えられることをねらって演劇的手法を取り入れた。

そこで、本単元のⅡ次では以下の3つの場面において演劇的手法<sup>20</sup>を用いた実践が行なわれている。

- ① ゆみ子が「一つだけちょうだい」という場面
- ② お父さんが高い高いをする場面
- ③ プラットフォームで従軍する父を見送る場面

筆者はⅢ次の本時しか授業に参加しておらず、Ⅱ次の演劇的手法の場面は見えていないが、吉永先生によれば、①の場面の演劇的手法を用いた実践を行なうことで子どもたちはゆみ子がわがままで食べ物をもっともっと欲しがったのではなく、やっと立つことができるような幼い子どもであるがゆえにこの言葉を発したのだと気づくことができた。「戦争の意味も恐怖も喪失も理解できなゆみ子がただ食べ物を求めている、その姿に母も父も応える様子はテキストだけでは理解しにくい。わがままなゆみ子という誤読はなってみることで解消される」。

10歳の自分の立場から物事を捉えていた子どもたちが、幼い子どもになってみるという経験によって可能となったのであろう。

また、②では、「ここで父が話す言葉のどれに一番力を入れるのか、高い高いをしながら考え

てみた。もちろん正解があるわけではない。しかし、ひとつひとつこれらの言葉に、父の戦争に対する憤りや諦め、暗い将来、ゆみ子への想いが溢れている」と。

実際に「高い高い」をしてみることで、父になってみる。もっとも、「4年生の児童が父に感情移入をするのは難しいが、この物語はゆみ子の物語として読むと大切なものが溢れるような気がしている」と、吉永先生は振り返っている。③の場面では、軍歌が流された。4年生の子どもにとって軍歌は見たことも聞いたこともない音楽であろう。

「それは彼らがテキストで読んで想像していた（想像さえしていなかった児童がほとんどであろう、知らなければ頭で音楽が再生されることはない）音楽とはまるで違ったようで、高揚感あふれるものであった。それらの音楽が流れる中、児童のグループ―それは全てゆみ子と父と母であるが、にも関わらず、戦争に向かうそれぞれの家族のようにも見える」。

子どもたちが高揚感あふれる軍歌の流れるなかで、別れを惜しむ父と母とゆみ子を演じている。この光景を見ながら吉永先生は、なぜ父と母に名前がないのかに気づいたと語った。それは、日本中にあふれていた多くの家族そのものだったからだ。そしてその気づきを子どもと共有した。さらに、ある子どもから「10年後のゆみ子の周りに咲くコスモスは死んだ兵隊たちの命の比喩ではないか」という気づきが語られ、クラスの子どもたちはその考えに感銘を受けていた。

当該授業であるⅢ次はここまでの授業でのやり取りと気づきがあったからこそ実施されたものと言えるだろう。もとより、授業は一回起的なものであり、たとえ同じ教師と子どもであったとしても再現することは不可能である。このことを十分留意した上での授業分析が求められるだろう。

Ⅲ次では絵本の読み聞かせと60冊あまりの絵本が準備された。この意図については以下のように述べている。

「(一つの花の)物語の描写が美しいが故に戦

争の恐ろしさを知るために他作品に触れさせたいと考えた」。さらに、次のような思いがあった。

「一つのジャンルとして『戦争文学』を読めるようにしたい。第二次世界大戦で苦しんだ人々の話は多岐にわたる。オキナワ、ヒロシマ、ナガサキだけでなく、南方で飢えて死んだ兵隊たちを描いた物語や、シベリアで抑留された兵隊の物語、そして加害の物語。日本だけにとどまらず、ドイツで起こったことを知り、それらが地続きで今世界で起こっている紛争や戦争があること。年号や数や地名だけで戦争を知るのではなく、一人一人がそこで戦争を生きた、あるいは死んだ小さな物語を読めるだけたくさん読むこと。その入り口になる授業をしたいと思った」。

さらに、「絵本にしたのは、限られた時間でできるだけたくさん読んで欲しかったからだ、オキナワのこと、ヒロシマ、ナガサキのことはもちろん、東京空襲、疎開、特攻、また外国の戦争や動物たちの苦しみを描いたものなどジャンルに分けて児童が手に取れるようにした。ペア読書にしたのは読後の思いを言語化して欲しかったからだが、皆読んだ後はただ黙っていた。しかし、話せないという経験を共有することはまた非常に大切だと感じている」。

2で筆者は、子どもたちが語らない（語れない）静寂の意味を、「負託を引き受けた」こと、さらに「自身と、そして戦争というものと向き合っている」と解釈した。吉永先生は、「言語化してほしかった」が、「話せないという経験を共有すること」が「非常に大切」だと述べており、授業者と観察者の受け取り方の違いが表れているのは興味深い点である。

子どもの振り返りの文章についても話し合いを行なった。まずAさんが「言葉が見つからない」と書いている点である。4年生の4月以降、吉永先生の授業では、「言葉を見つける」ことを大切にしてきた。Aさんの努力はこの指導方針を受けてだと言えるだろう。

Bさんは、「戦争文学をたくさん読もうと思いました」と書いている。多くの戦争文学にふれてほしい、という吉永先生の思いが伝わってい

ることが分かる。

Cさんは国同士のケンカを学校での自分たちのケンカになぞらえて考えている。吉永先生によれば、このクラスでは、子ども同士がお互いの気持ちをきちんと言葉にして伝えることを重視している。そのことで、お互いがいやな思いをせずに関係を結んでいけることを体感的に知っているからこそCさんはこのように書いていると言えるだろう。

このように、筆者が書いた生きられた経験の記述を基にして何度も話し合いを行なったが、授業者と観察者との間で授業の振り返りの内容に齟齬が多々見られた。この点については次章で少し詳しく考えてみることにする。

#### 4. まとめと考察

通常、学校において子どもは、教師から何かを教えられ、教わったことを習得したかどうかで評価される存在として見られている。この子ども観を括弧に入れ、この授業における教師と子どもの関係性を見た時、教育者と被教育者という、能動的存在と受動的存在という枠組みを超えて（この枠組みが完全に捨象されているわけではないが）、この時代に、この世界にともにある、ともに生きる存在として子どもと真摯に向き合っている教師のあり様が見てとれる。

これは、ランゲフェルトが「子どもとの人格的なかわり」として提起していたことと近いのではないだろうか。

「個々の子供を理解するということは、その一人ひとりと人格的な交わりを結ぶことなくしては不可能である」。このようにランゲフェルトは説明する。それぞれに独自の人格をもつ「人（person）」は、それぞれの生活歴、人格構造、過去・現在・未来への関わり方をもっている。それゆえ、教育者は「自らの全人格的な力を投入して」、「それぞれに異なる子供たちとの多様な交り、次々に生ずる新たな課題、はからずも直面する様々の障碍」を克服し、やり遂げてゆかねばならないのである。

教育において教育者と被教育者は「まずもって互いに人格的に出会う」。「出会い」とは、「わ

れわれが他者を一個の人格として受け入れることであり、その人がわれわれの生に入りこむことを許すと同時に、われわれもまたその人の生に入りこむことが許されるような、一相互に深い慎みをもちながら、しかもそのような人格的関わり合いのできる一個の人格として、他者に対すること」を意味する。「出会い」における「われわれ両者は、それぞれに孤立した抽象的な意味での『二つの主体（subject）』というようなものではなく、双方それぞれに独自の方向を持ちながら、しかも互いに共通の志向によって結ばれ合った一個の共同主体（co-subject）」として存在することになる。

それではここでランゲフェルトが「共通の志向」と呼んでいるのはどのようなことであろうか。子どもが『『人格』と呼ばれる人間ならではの自己を創造してゆくと同時に、併せて『文化』と呼ばれる人間ならではの世界を創造していく途を、自ら見出し自ら歩みだす」ことであり、それを責任と愛情と誠実でもって援助することが大人の役割とされる<sup>21</sup>。

教室に漂う静かで息をのむような雰囲気は、一人ひとり、人格をもった人間と人間として教室のなかに子どもと教師が立ち合っていること、そして、子どもたちがこの世に生を受けた人間としての責任（応答可能性としての責任）を引き受けたことに起因する。筆者はこのように解釈した。

教師は子どもたちに教科の内容を教えるだけでなく、子どもたちに世界とどう向き合うべきかを教えている。

子どもたちと真摯に向き合う教師の授業では、子どもたちは教科の内容以上のものを受け取ると言えるだろう。世界において自分がどのように存在すべきか、出来事にどのように向き合えばよいのか。教師が向き合っているそのあり方から大きな影響を受けていると言えよう。

本稿において、子どもが戦争文学と向き合う授業の生きられた経験の記述を試みた。この記述は、教師と子どもだけでなく、その場に立ち会った観察者（筆者）自身の経験の記述であり、その意味で、「誰の経験なのか」という問題が生

起してくる。

ここまで記してきた観察者の文章には、記述者の主観しか書かれていないのではないかという批判が想定されるだろう。実際、授業者である吉永先生との振り返りの中で、異なった感想をもっていたことは興味深く、また探究すべき課題であると言える。

生きられた経験の記述においては、「客観性」と「主観性」に関してその定義が通常と異なった意味において用いられる。ヴァン＝マーネンによれば、『客観性』は、研究者が彼（女）の目の前にある対象に方向づけられていることを意味する。さらに、「研究者が対象に対して誠実であり続けることを意味する」。「主観性」によって示されるのは、「対象をその十全な豊かさ最大と最大の深さにおいて示したり、明るみに出したりするために」、「できる限り鋭い知覚と洞察力、そして識別する力をもとめられ」、「研究の対象に向けての我々の方向づけが、独自のかつ人格的な仕方でも強い」ということを意味している<sup>22</sup>（強調は原著者、以下同じ）。

この力強さは、「方向づけられた、力強く豊かで、深いテクスト」を形づくる。そしてこのテクストによって「対話によって関わり合おうとする人々を対話へと招き入れる<sup>23</sup>」。優れた現象学的記述は、生活世界のある相を適切に明らかにするとヴァン＝マーネンは述べている。

優れた現象学的記述は、我々が経験したことがある、あるいは経験し得ることだと認識して肯くことができるものであるとういことである。

引用・参考文献

<sup>1</sup> 柴田好章「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性—重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」日本教育学会『教育学研究』第74号(2)、2007年、191-192頁。

<sup>2</sup> 同上、193頁。

<sup>3</sup> van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 1990/1997, p18. (ヴァン＝マーネン著、村井尚子訳『生きられた経験の探究』ゆみる出版、2011年、

言い換えれば、優れた現象学的記述は、生きられた経験によって収集され、生きられた経験を想起させるもの—それは生きられた経験によってその正当性を立証され、それが生きられた経験の正当性を立証するのである<sup>24</sup>（強調は原著者）。

もとより、第2章の記述が読む人を対話へと誘うような優れた生きられた記述となっているかは読者の判断にゆだねるしかない。

教室における空気（雰囲気）は、教室を構成している人々（教師、子ども、観察者としての筆者）のうちに間主観的に経験されていたと考えられる。鯨岡は、関与観察の方法論のあり方として以下のように述べる。

「観察者がその事態に関与しながら、そこで得られた意識体験、とりわけ『間主観的に分かる』という事態についての意識体験をエピソードに描いて、それを基本データとしながら、その出来事の意味（その人が周囲の人とともに生きるということに関わる意味）を追い求めるといふ一連の手順として明確に示されなければなりません<sup>25</sup>」。

ここに授業の関与観察の記述の難しさと、関与観察でしか得られないデータの意味があるのではないだろうか。今後、さらに授業の記述を重ね、この点について探究を深めていきたいと考えている。

41頁）。

<sup>4</sup> Ibid., p.18. (訳、42頁)。

<sup>5</sup> ランゲフェルト著、岡田渥美・和田修二監訳

『続・教育と人間の省察—M.J.ランゲフェルト講演集』玉川大学出版部、1976年。

<sup>6</sup> 柴田、193頁。

<sup>7</sup> 吉田章宏『学ぶと教える：授業の現象学への道』海鳴社、1987年。なお、本書は『森の出口はどこか：学ぶと教えるの現象学への道』上として一莖書

房より 2022 年 2 月に復刻新版として刊行された。  
本稿では、この復刻版を参照させていただく。

<sup>8</sup> 中田基昭『現象学から授業の世界へ—対話における教師と子どもの生の解明』東京大学出版会、1997 年。

<sup>9</sup> 田端健人『詩の授業の現象学』川島書店、2001 年。

<sup>10</sup> 1987 年、東京大学教育学部学校教育学科の吉田章宏によって創刊され、現在は 2 年に 1 号の隔年刊行で 20 号（2023 年）まで刊行されている。

[https://philo-pheno-edu.com/learning\\_teaching/](https://philo-pheno-edu.com/learning_teaching/)  
（2024 年 1 月 9 日最終閲覧）

<sup>11</sup> 村井尚子「記述を通じた授業実践のリフレクションの可能性の検討」全国私立大学教職課程連絡協議会『教師教育研究』第 32 号、2020 年、75-86 頁。

<sup>12</sup> 『国語四上 かがやき』光村図書出版、2019 年。

<sup>13</sup> 指田和『ヒロシマ 消えたかぞく』ポプラ社、2019 年。本書を読み聞かせの対象として選んだ理由として吉永先生は次のように述べている。「児童は 5 年生でヒロシマへ行く。また 5 年生の教科書には広島資料館を訪れる「たずねびと」という教材がある。「一つの花」のように父が死んだが生き残った家族が生活をつないでいくのとは対照的に、家族が皆消されてしまった物語を対比的に皆で共有しておきたかった」（2024 年 1 月 7 日に書面にていただいた授業の振り返りメモより）。

<sup>14</sup> 『ヒロシマ消えたかぞく』より

<sup>15</sup> 本書の出版元であるポプラ社こどもっとラボに掲載された指田和氏へのインタビューより

<https://www.poplar.co.jp/topics/48367.html>

（2024 年 1 月 9 日最終閲覧）

<sup>16</sup> 村上登司文「戦争体験継承に対する当事者意識を育てる教育の考察」『京都教育大学教育実践研究紀要』第 18 号、2018 年、173-174 頁。村上によれば、戦争体験第 4 世代は、祖父母が戦後生まれで、戦争体験者は曾祖父母の世代に当たり、2006 年～2040 年に生まれた者とされる。戦争体験者が高齢化し減少したことにより、戦争の直接的・対面的な継承が困難となっている状況がある。

<sup>17</sup> 吉永先生はこの件について次のように述べている。「読後、一人の児童の発言に私はひどく慄いた。この本は被爆し、全員がそれぞれの場所で亡くなった家族の話だ。父親が家族を撮影した写真の横

に書かれたキャプションやメッセージが載せられている。これだけのものが残っていることが、この本が生まれたきっかけとも言えるだろうが、それを見た児童がしみじみと私にこう問うたのだ。『先生、この時代はぼくたちが使っているのと字が同じなのですね』と。一瞬彼が何を訊いているのか分からなかった。彼は古典の文章のように読んでも分からないような草書、あるいはひらがなが生まれる前の漢文のような時代ほど、第二次世界大戦は遠いと感じていると分かった時、彼らに伝えていくには何をどうすれば良いのか考え込んだ。例えば、私は、なぜ源平合戦で失われた命より、原爆で命を失った人の方に心を痛めるのか。もしそれが時代の遠さに起因するのなら、子どもたちにとっては源平合戦も第二次世界大戦も遠い歴史の出来事ではないのだろうか」（註 13 に同じ）。

<sup>18</sup> 註 15 に同じ。

<sup>19</sup> 村上、2018 年、174 頁。

<sup>20</sup> 演劇的手法については、渡辺貴裕・藤原由香里『なってみる学び：演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社、2020 年および渡辺貴裕「文学作品を用いた演劇的手法を通しての話すこと・聞くことの学習の可能性：イギリスのドラマ教育における例を手がかりに」『読書科学』58 巻 1 号、49-59 頁を参照されたい。

<sup>21</sup> ランゲフェルト、同上。

<sup>22</sup> Van Manen, 1990, pp.43-44.

<sup>23</sup> Ibid., p.45.

<sup>24</sup> Ibid., p.54.

<sup>25</sup> 鯨岡峻『関係の中で人は生きる』ミネルヴァ書房、2016 年、42 頁。

#### 謝辞／付記

本研究に全面的に協力していただき、多くの時間を割いて振り返りを行なっていただいた立命館小学校の吉永かおり先生、クラス子どもたちほか関係者の方々に心より感謝申し上げます。本研究の成果の一部は科学研究費助成「教師の身体知の編みなおしを可能とするリフレクションの手法の開発と検証」（基盤研究（C）22K02321）の成果による。