

生徒とともに小説を読む

— 森鷗外「高瀬舟」の場合 —

竹 盛 浩 一

一 はじめに

小説の授業とは、教室の中で、お互いに個性を認め合った生徒どうしが、顔の見える言葉でお互いに読み深め合い、お互いに自分を出して、それを皆が認め合えるようなものでなければならぬ。教師は、作品の読みのなかでそういうふうにして生まれた、生徒のユニークな自己主張を、どつしりと受け止め、位置付けることができなければならぬ。こんなことを、特に最近、私は考えるようになってきた。

二 「生徒とともに小説を読む」際の諸問題

さて、その「生徒とともに小説を読む」ということをめざすうえで、授業する者にとっては、次のようなことがどうしても重要な問題となってくる。

(1) 作品の解釈について、統一的な視点をもつべきか
作品は、さまざまに読まれる可能性をもっており、したがって生徒の読みは実に多様である。多様であることを前提として、各々の切り口で作品の内実を各々が明らかにしていくことは、「ともに読む」ということであろう。

多様性の真つ只中で、「ともに読む」時には、統一的な視点というものが必要であろう。特定の読みに収斂・統一させるためではなく、各人において読みを豊かにするための共通の起点として視点が、必要となるのではないか。

(2) 多様な読みをどのように受け止めるのか

生徒の提示する読みがそのままよい時もあるが、多くの場合修正を必要とし、そのうえで認めていくことになる。あるいは逆に、これもまた多くの場合、生徒のあざやかな読みに出会い、その読みに触発されて、こちらの読みを修正することもある。このように、お互いに読みの修正や調整をしているのだが、このことが、なんらかのかたちで相

互に確認できないものなのか。

(3) 多様な読みをどのように集約するのか

生徒の読みは多様である。したがって、そういう生徒の読みを、一律に扱うことは難しい。しかし、それを同じ場で取り上げていくのでなければ、すべての生徒の読みを全体的に把握することにはならないし、すべての生徒の読みを視野に入れて作品全体を把握することにもならない。実にむづかしい問題である。はたして、「ともに読む」なかで、この問題をどのように解決するのか。

(4) それを生徒にどのように返していくのか

それぞれの読みを出し合い、「ともに読む」なかで、そこにはひとつの集団としての読みが出来る。しかし、それは終点ではない。各々の主体的な読みは、ここから創られていくのであろうが、しかしこの先は、こちらにはわからない。

だからこそ、生徒一人ひとりにとって確実な起点となるような集団の読みをつくりあげたいのだが、さてどうすればよいのか。

三 生徒とともに「高瀬舟」を読む

一九九四年度二学期に高校二年生を対象にした、森鷗外

の「高瀬舟」を読む授業は、「生徒とともに小説を読む」ということを志向するものであった。

B組の場合、授業は計七時間、次のような手順で展開した。

- ① 「高瀬舟」「高瀬舟縁起」を朗読し、テーマ論を投げかける。……………1時間
- ② その問題をめぐって、数人の生徒と話し合い、他の生徒にはそれを聞かせる。……………2時間
- ③ テーマに関連する他の文章を読ませる。……………1時間
- ④ 生徒に「高瀬舟」の感想を書かせる。……………1時間
- ⑤ 生徒の感想(抄)を配置した文章を書き、それを生徒とともに読む。……………2時間

「生徒とともに小説を読む」際の問題点はすでに四項目に要約したのだが、右の①～⑤の段階をそれに対応させるならば、次のように大きく三つの問題として再確認できる。

- ①～③ ↓ 「作品解釈についての統一的な視点」
- ④～⑤ ↓ 「多様な読みの受け止めと集約」
- ⑤ ↓ 「各自の読みのさらなる創造」

私が特に苦心したのは二番目の「多様な読みの受け止めと集約」という問題であった。そこで私は、授業が進む中、「5Bが読む! 森鷗外「高瀬舟」という文章を書いた。これは、単なる作品論とか教材論などではない。二番目の

問題を解決しようとしたものである。

問題を再度確認する。

「生徒の多様な読みの一つひとつをどう受け止めていくのか。また、多様な読みを抱える教室全体を、多様な読みを生むその作品全体を、どう把握していくのか。そして、その把握をどのように生徒に伝えるのか。生徒各自の読みの創造にいかに関与するのか。」

このような課題が、私の試みのなかでどれほど解決できているのか、今でもひじょうに心もとないのだが、「生徒とともに小説を読む」ということの模索と実現のために、その文章をすべて、紙幅を借しまず、以下に引用してみようと思う。(実際の授業プリントは、9ポイント活字三段組で、B4サイズプリントにちょうど二枚になる。なお、ここに引用するにあたり、生徒名は伏せてある。)

《5Bが読む! 森鷗外「高瀬舟」》

■私たちは、これまでの授業で、「高瀬舟」と「高瀬舟縁起」を読み、作者鷗外においては「知足の精神」と「安楽死の是非」という二つの問題意識があったということを確認し、そしてこの二つが、この作品のテーマとして割れたままであるのかどうかについても、数は少ないものの貴重な意見を提出してもらい、ひとつの仮説を設定してきた。

どん底の生活の中で弟を死なせてやった、その罪を

償う罪人として護送されていく喜助にとつて、鳥送りになることは、今までのどん底の生活に比べて悲しく辛いものではなくて、むしろ一方では弟の苦しみを救ってやったことを無意識のうちに安堵しているかのような、満ち足りたともいうか、不思議な雰囲気を漂わせていたのであったが、その喜助の心のあり方という点で、テーマを設定できるのではないか、つまり、罪を償う満足であるという意見や、人生において精神的に足ることを知る境地そのものであり、これをテーマとして据えてみれば、この一見分裂しているように思えるテーマも、割れているということにはならないのではないかという意見、あるいは、喜助の人間味というものを軸として読むことも可能であるという意見があった。そして、これらの意見は、排斥し合ったり、対立するものではなかった。

■また、授業では、一高校生の「偽りの優しさ」という、ガン告知をしないことは偽りの優しさであるということを、自分の体験から述べた文章を読んだり、ヘミングウェイの「老人と海」の感想を現在進行形で書いた、これも高校生の文章を読んで、「満ち足りる」ということを考えたり、あるいは逆に、あの、今は巨人の若き三番打者である松井選手が、かつて甲子園で、全打席敬遠された試合を振り返った「不完全燃焼」という題の文章を読んだりもした。

■さてその後、いろいろ思うところを、みんなに書いてもらった。提出されたものを読んで、私は、あらためて、小説というものの受容がいかに多様なものであるか思い知らされ、小説を読むみんなの感性の豊かさに感心している。感心するだけではなくて、みんなの多様な受け止め方をいくらか紹介しつつ、私も私自身の読み方を書いてみようか、いや書きながら私の読み方も模索してみよう、そういう気持ちになつてきた。

■授業で意見を述べたKは、もう少し細部に目を向けて、次のような連関的、統一的な把握を自分のものしている。

「弟殺しの安楽死の問題は、喜助の知足の精神において弟の生命を、生まれて死んでいくという当たり前の自然のものとして認識し、弟の生命は彼自身のものであり、彼が治る見込みのない病氣、苦しみから逃れて、自分の一生として完結させたいと願っているという弟の知足の精神を認識した上での問題であつた。また、弟の知足の精神を認識できたのは、弟と喜助に人情、思いやり、お互いの倫理観の分かち合いがあつたからであろう。そうであつたから、高瀬舟ののつて流されていく喜助には、俗に人殺しをした時の暗さがなく、落ち着いて、充実しているとも言えるような態度であつたのだと思う。」

また、SやI、Yなども、ほぼ同じような受け止め

方をしており、Yはさらに、「人生というものにおいて足るを知ることを知っている人は死というものを恐れはしないのだと思つた。」とまで述べている。Mは、「日々を安らかに送ること」「幸福な人生を送ること」を軸に作品を読むことが可能であるという。

Kは、

「知足とは、ありのままの自然の状態に満足することであり、安楽死とは、生きるという自然への反抗ではなく、生きることに、つまり今の状態に満足する、もう生きなくてもよいと思うことであるから、これも一種の知足だと思ふ。そして両者はやはり『自然』というものを共通に持っていると思う。『高瀬舟』は私たちに、この二つのテーマの両方に含まれる『自然』というものをかかげ、真つ白になつた人間のあるべき自然の姿を考えさせている気がする。」

と述べる。「自然」を、この作品を貫くテーマとして読む立場である。

鷗外研究者の中には、鷗外の「歴史其儘と歴史離れ」（大正三年脱稿）という文章をよく引用して、「高瀬舟」が「歴史離れ」へと転換した時期の作品であつて、「歴史其儘」の作品ではない、つまり、主観を超越した歴史の自然を尊重するものではなく、したがつて「自然」を「高瀬舟」に読み取ることではできないとする見解もあるが、しかしそれは実は「歴史其儘」の作品を書く

か、「歴史離れ」の作品を書くかというスタンス決定において、「歴史の自然」を尊重するか否かという問題なのである。「人間のあるべき自然の姿」とKが言うのは、理想としての、言うならば主観としての自然なのであり、まさに鷗外が言うように、「歴史其儘」の作品ではなく、「歴史離れ」の作品という位置付けで読んでいるのだ。したがって、Kの把握は、論理的な矛盾はない。じゅうぶんに、ひとつの読みとして成立する。

■Iは、喜助の内面を詳細に分析し、新たな光を照射する。

「一見この喜助は足るを知った、つつましい人間のように思える。しかし何度も読むうちに、私はこの喜助を普通の人とは思えなくなつた。まして後光のさすような人には思えない。

なぜなら、弟を殺してから日がたつていようと、たとえそれが弟のためだったと信じていても、喜助の手には人を殺す時の感触が残っているはずである。なのに彼は満ちたりた態度である。

鷗外は軍医だったと聞いた。私は喜助と鷗外を重ね合わせてみてしまった。私は軍医をしていた鷗外は、軍人を個性ある一人一人の人間としてではなく、仕事の対象として見ていたのではないかと想像してしまつた。喜助は肉親を殺したのではなく、棄したのではなく、自分に課せられた目の前の仕事をこ

なしたように見えるようになった。」

この指摘は、喜助という人物が、話す内容に条理が立ってはいても、それが自己弁護とか自己主張とかいう性格のもではなく、主体的と言える人物ではほとんどないということを確認させてくれるだけではなく、喜助の「自分に課せられた目の前の仕事をこなす」という、ある状況下での義務感とも言おうか、そういう内実を明らかにしてくれている。これは、私が最後の最後で触れようと思つておることの、重要なヒントとなる。

■Iも言うように、喜助自身が「知足の精神」を自覚しているのではない。Mも言う。

「その時は、状況が緊迫していたはずであるし、喜助もおそらく頭の中は真っ白だったのだと思う。すると、ただ、弟にかみそりを抜くように頼まれ、わからないまま抜いただけなのではなからうか。ただその時の一時的な感情でとつた行動ではなからうか。」

このように述べてきて、最後にMは、「知足ということと安楽死は結びつかない」という。その通り、喜助の意識においては、決してそのふたつは結びつくことはない。

■しかしながら、高瀬舟の上の喜助に、何の思いもないのでもなからう、ということ、喜助の心のなかを、

さまざまにイメージする者もいる。Hは、安楽死は罪とは言えないとするその根拠を指摘するなか、「弟の苦しみを取り除いてあげたいという喜助の弟への温かい気持ちもあつてやむなく殺した」と述べている。Oは、「彼の心には疊った部分は特になし」「安楽死は、死んでゆく者と死を見送つてゆく者たちとの間に身体的、精神的苦痛を取り除いてくれ、曇りないものとしてくれる。」と述べている。Yは、「喜助は弟を死なせてやったという満足感と同時に、弟に対する申し訳なきを感じ、それへの償いとして島流しされることに、自分の感情の終点として行き着いているのだと思う。」と述べる。Kは、「私のなかの喜助は、とても弟思いでやさしい兄さんである。だから、私としては、喜助はきつと『弟と一緒に島に行けたらなあ。』と思つていて違ひない。」と思いたいのである。」と述べる。Kは、「表面的に悲しむ面はまったく現れておらず、不思議である。」と述べる。どれもこれも卓見である。

Kが「死人に口なし」なので本当に本人が殺してくれといったかどうかはわからない。そこが問題なのである。これ以上はわからない。」と書き、Hが「しだいに……黒い水の面を滑つていった。」のように結論は出せないというのだろう。」と書くように、たしかに安楽死の問題は難しい。Sも書く。「けれど、ここで喜助のような行為を認めてしまうと、その類の犯罪も増え

るだろう。しかし喜助の行為は罪とは言ひ難い。鷗外は、この『法』だけで裁くことのできない、人間の永遠のテーマとして考えたのではないだろうか。」と。ほんとうに一筋縄ではいかなない問題であり、永遠に解けない問題であるのかもしれない。

ただ、喜助は、「温かい気持ち」「曇りないもの」「満足感」「やさしさ」「悲しみのなさ」を感じさせる何かを、やはりそなえているのだ。Iのように「その身体命は本人のものなのに他人にどうこうされてはたまらない。ただ、本人が死を選んでも、生を選んでも、それが理にかなつていなければ、手助けすべきだと思ふ。」と、喜助の行動に賛意をおくる時、たしかに読者はそこに、温かさや優しさを「救い」として思い抱いている。罪を罪として認めつつ、その悲しみと苦しみを超越した澄みきつた雰囲気を感じ取っている。

ただし、前にも述べたように、喜助自身、このことを自覚しているのではない。

Uがあざやかに分析している。

「喜助の立場から考えれば、安楽死させたことによつて捕まり、二百文をもらつて島流しにされるわけだ。私は、弟が心から望んでいる死というものを感じ取つた喜助の行動は、人を殺すというものではなく、どうにもならない苦しみから救つた行為だと思ふ。そういう行動をとる喜助だからこそ、足るを

知る心を持つているのだと私は思う。

普段の喜助の心の持ちようが安楽死につながり、またその安楽死によって足るを知る心の問題が浮き彫りになっていっているように思えるので、この二つは喜助を通してつながっており、庄兵衛を通して私たちに投げかけられているのではないか。」

私も授業で述べたように、作品の叙述の順序は、つまり庄兵衛が喜助から聞き出していく順序は、喜助という一個の人間の内面での進行とは逆なのであるが、Uの読みはこの点を踏まえつつ、喜助という人物の心をまるごと総体として捉えている。ぐっとつかむ、そんな読みである。

Uの言うことを要約すれば、喜助の話聞きながら、庄兵衛は、喜助という人間の真実の、声にならない声を聴いた、ということになるだろうか。その声はまさに、すでに紹介したKの言葉で言えば、「人間のあるべき自然」、「自然というもの」ということになるだろう。だから、そこには、超越した澄みきった雰囲気が漂うのだ。

■Kは、「他ならぬ自分が満足すること」をこの作品のテーマとしながら、しかしそれが、私たちが望みながらなかなか到達できないものであるという。

さらにKは、「喜助の観念は他の人々と全然違う。彼の生活環境が、そういう観念も持たせたのだ。どちら

が間違つたものとか、どちらが劣つたものとかはないと思うけれど、私から見ると、そんな考えをもてる彼がうらやましいと思つた。」と書く。喜助の底辺の生活者という側面を、しっかりと確認させてくれる。

Nが、次のように書いている。

「この話は、暗い感じを受けるが、けっこう救いがあると思う。なぜなら、弟が死んでたしかに喜助は悲しかっただろう。しかし、その死によって、弟は病気の苦しみから逃れることができたし、また喜助を助けたことになると思つて、満足して死んだことだろう。また喜助は、罪人にされ島流しにされるが、時が経てば弟の死に対する悲しみは薄らぐだろうし、新しい生活を始めることができるだろう。こう考えてみると、この作品の中で最も救いがないのは庄兵衛ではないだろうか。」

「最も救いがないのは庄兵衛ではないだろうか」という最後の指摘には、うなずけるものがある。それは、どん底の生活の中から人間としての究極の選択をした「行為者喜助」に対し、生活が一応安定している「考える人庄兵衛」の、なにかしらものたりないところを感じるからであろうか。こうしてみると、Kが「喜助の精神の強さと、弟思いの人間らしい情を感じた。」というのも、Sが「喜助という人物は、人間離れたすごい人だとも思えてくる。」というのも、納得がいく。

このようにして、「翁草」に登場する歴史上の人物喜助は、「高瀬舟」において、新たな命を吹き込まれて蘇るのだ。「歴史其儘」か「歴史離れ」かという問題で言えば、じゅうぶんに「歴史離れ」の作品であるということが出来る。

■ところで、喜助を宰領していく同心の庄兵衛は、不思議な存在感のある喜助と引き比べてみると、Nが言うように、「救いがない」とも言えるし、Yの分析の言葉を借りれば「空しさ」を感じさせるし、Fが「オオトリテエ」の判断は真実を直視しない空虚なものである」と指摘しているように、同心の身ゆえに奉行の判断に従うしかない「空虚」な人間であるとも言える。喜助が弟の自殺を幫助したことが、果たして罪であろうかと疑問を抱いても、お上の裁きに対して腑に落ちぬところがあつたとしても、庄兵衛は京都町奉行所の同心であり続ける。

だから「空しさ」は解消されるというのではない。事態はまったく逆なのである。「同心」であるのに、お上に対して疑念を抱いてしまったから、だから「空しさ」はついついいくのである。庄兵衛は冷徹な人間ではなくて、同心の中でも、人の心というのが理解できる人間である。それだからこそ、庄兵衛は「空虚」を感じるのである。

庄兵衛は、胸襟を開いて喜助の身の上を聞き、喜助

の内なる声を聴き、自分自身をふり返って問う。庄兵衛は、いわゆる視点人物である。先にUが「庄兵衛を通して私たちに投げかけられている」と言っていたのは、このことである。

Kが、すこし曖昧な言い方ではあるが、「人間が求めていくものは何かを考えさせていて、これがこの作品のテーマになっていっているのではないかと思う。」と述べている。Kが言うように、庄兵衛は、この作品の視点人物として、その空虚感をのり越えるために、「人間が求めていくもの」を追い続けざるを得ないのである。そして、その庄兵衛の背後には、作者鷗外がいる。

■Mの読みには、いつも感心させられる。

「生きる」ということと「命」というものについて、遠藤周作の「沈黙」における「愛」と「神」との関係と比較して、「生きる」ということは肉体的な命よりも次元の高いものである」とし、「足るを知る心」でもって、この生きるということは全うされるという。

また、次のようにも書く。

「この作品には、もうひとつだいな訴えが隠されている。それは、「罪」だとか「オソソリティ」だとかいうものである。これらは「生きる」ということと「命」というもののあり方を見えにくくしている。罪という意識が心の中にあたると、自分がしたことの本当の意味がかき消されてしまう。(喜助はその中

で本当の意味を体現した人間である。) また、「オーソリティ」というもので、それらの行為を罪とみなされてしまう。そのような人間の本来の自然な感覚を封じ込めてしまう社会が存在している。(中略) 作者森鷗外は、そういうものにジレンマを感じ、訴えているのである。」

人間が社会的な存在であって、社会の規範に従えば、喜助の弟に対してとつたような行為は罪とみなされる。罪を認め、社会的であろうとすることは、「現実」を生きたることである。それを受け入れていくということは人間的なのである。だが、社会の規範に縛られ、「現実」をうけいれてしまった空しさがそこには漂う。本当に「生きる」ということの追究を止めてしまったジレンマがある。そのとき、あの喜助に見てとれる自然の生き方は、実にはすがすがしく、これこそ人間らしく、この空虚な日々の現実を解放してくれるかのよう

に思えてくるのだ。
■鷗外には、軍医として歩んできた現実があり、追いつめてきた夢があり、そしていま、静かに軍服を脱ぎうとしていく。大正五年、五十四歳のことである。

Iが言うように、「喜助の仰いだ『知足』の月」は、「高瀬舟」の空間を照らしている。この「月」は何を意味するのか。「知恩院の桜が入相の鐘に散る春の夕に」こぎ出した「高瀬舟」は、「知足」の月」に照ら

されながら、しだいに更けゆく隴夜の「黒い水の面」をすべっていく。この詩的世界はそのまま完結し、なにかを封じ込めてしまっている。

どうも、夢など叶うことはなさそうである。叶わぬこと、「足るを知る」である。

Yは、喜助の「長兄としての使命感」を指摘している。長兄で、医者でもある鷗外は、八年前に、二男不律を百日咳で失う一月前、弟の篤次郎を喉の病気で失った。

使命感で、鷗外は生きる。あと六年。(竹)

四 「高瀬舟」をともに読む中での諸問題の行方

さて、「高瀬舟」をこのようにして読んできて、「生徒とともに小説を読む」際の問題として初めに掲げたことがらは、いまだのように考えられるのか、授業の展開にそって、それぞれいっくら整理しておかなければならない。

(1) 作品の解釈について、統一的な視点をもつべきか

そもそも、授業の①と②の段階での「テーマ論」は唐突で、ややもすれば観念的になってしまうくらいがないわけでもない。しかし、生徒はこれを踏み台にして作品の人物像をつかんでいくようになる。具体的には、ある生徒は、

②の段階では喜助の「精神的満足」として捉えていたものを、④の段階では「自然」ということばで要約していく。またある生徒は②の段階からずっと喜助の温かさや優しさにこだわり続け、「性格」という角度から喜助の本質を照らし出す。このようにして喜助の不思議な存在感が確認されていく一方で、④の段階では、ある生徒はこの喜助とは対照的に空虚な「位置」と「境地」にある庄兵衛という視点人物に視点を合わせ、そこから喜助の人間性の真実を透視する。またある生徒は喜助の「状況」や「位置」という角度から、「義務感」とか「使命感」というものを明らかにしていく。

多様な角度からの読みは、作中人物に様々な光を照射し、その内実を明らかにし、焦点を結ぶ。テーマ論に端を発し、生徒たちがともに喜助の内面を読むところから、その確かな像が顕れてくる。

「ともに読む」という集団の営みは、統一的な視点を持つことで、お互いの読みを豊かにするものである。

(2) 多様な読みをどのように受け止めるのか

ともに読むなか、お互いに、いくらかの調整や修正を迫られ、そのなかで各自は読みを深化させていく。そういうことを、あの「5Bが読む! 森鷗外「高瀬舟」という文章において書こうとしたのであるが、はたして成功したのかどうか。

ある生徒は、④の過程で書いた感想の中で、喜助の行為を、「一時的な感情でとった行動」であると指摘しつつ、「知足ということと安楽死は結びつかない。」と結論づけていた。この生徒は、「安楽死」の問題に対する喜助の態度が「知足の精神」と相容れないと考えているのだが、それを、「安楽死」そのものが「知足」ということとは結びつかない、というふうを書くからひとつにはおかしくなる。さらにいえば、「知足の精神」というものを喜助が自覚できていると思うからおかしくなるのである。そこで私は、あの文章では、喜助自身「知足の精神」を自覚してはいないのだということを確認する文脈の中で、「その通り、喜助の意識においては、決してそのふたつは結びつくことはない。」と、逆説的に評価し、結果的に批判して、修正をもとめた。

喜助が社会の底辺の生活者であることを指摘する生徒がいた。喜助と軍医鷗外を重ねて読む生徒がいた。喜助の長兄としての使命感を感じ取る生徒がいた。位置付け次第では、どれも示唆に富むものになる。こういう場合、私の絶対的な解釈でもって生徒の読みを集約するのではなくて、そういう読みに刺激を受け、こちらにも、読みのバランスを再度取り直していくことになる。書きながら、作品と生徒たちを相手にして、あらためて自分を問いつめる。きびしい作業である。

(3) 多様な読みをどのように集約するのか

②の段階で、数人の生徒と私とが話し合ったことは、それを聞いた多くの生徒にとって考えるきっかけにはなった。しかしそれでは、あくまで一方的である。

そこで次に、自分の読みを形作りつつある生徒の、その多様な読みを、同時に集約する「かたち」が必要となる。これが、⑤の段階で私が書いたあの文章なのである。しかし、これとて全員の読みを取り上げているのではなく、二十五人に限っているのだが、ともあれ、これは、多様な読みを集約するための「様式」をつくるひとつの実験なのである。

(4) それを生徒にどのように返していくのか

生徒一人一人の読みを、それぞれの比重に即して文章中に配置していった。あとは、それを生徒にどう返していくかである。

授業では、これを読みながら、このような位置付けでいいかどうか、生徒に聞いていった。また、文章中に取り上げられていない生徒の読みも、逐次紹介していった。あるいは、私の方でいくつか説明を補っていった。

生徒のさまざまな反応があった。読みながら目が合つてニッコリとか、「そこまでは考えていなかったんだが」と言いながら満足そうであったり、後でやって来て「なぜそう言えるのか」と言つて更に興味を示したり、各自の読みの

さらなる創造に、すこしは期待が持てそうである。

五 おわりに

私は今、「生徒とともに小説を読む」ということについて、こだわっている。

どのような生徒でも本来、その感性は実に鋭く、教師は、生徒の読みに触発されることが実に多い。だから教師は、生徒達とともに小説を読ませながら、常に生徒たちとともに小説を読むべきなのであつて、そういうなかでこそ、生徒が主体的に小説を読み、その読みを主張するということも可能になるのだと思う。

今後とも、さらに実践を積み重ね、「生徒とともに小説を読む」ということについて、考え続けていこうと思う。

(広島大学附属福山中・高等学校)