

青木照明の「共話による融合読み」の特徴 —「共振」のための指導方法に着目して—

The Characteristics of “the Reading Discussed and United” by Teruaki Aoki
—The Teaching Method with which the Children’s Heart is Set to One—

下田好行*
SHIMODA Yoshiyuki

キーワード：青木照明 共話 融合読み 共振 覚知 自証体系 形象理論 自己を読む

課題設定

青木照明は国語教育学者、垣内松三の「自証体系」の理論を小学校国語の文学教材の授業で実践した人物である。しかし、青木の授業実践を詳しく検討すると垣内松三の「自証体系」の読みとは別に、青木が独自に開発した文学教材の読みの方法も存在している。ゆえに、青木は自分が開発した読みを「共話による融合読み」と呼んでいる。この「共話による融合読み」の先行研究に関しては、筆者の「青木照明の「融合読み」の授業実践の捉え方—垣内松三の「自証体系」との違いに焦点をあてて—」があるだけである。⁽¹⁾そこで本稿では、青木の「共話による融合読み」の理論と実践について具体的に追究することを目的とする。特に、児童が「融合」に至る「共振」の概念とその指導方法の特徴について明らかにしていく。

研究方法としては、文献研究の他に青木に対する面接調査を試みる。⁽²⁾まずは「共話による融合読み」の指導過程を明らかにする。次に「共話による融合読み」の授業実践を検討する。授業としては「一つの花」をとりあげる。次に「共話による融合読み」の何が児童の読みを深くしていくのか、その構造について検討する。さらに「共話による融合読み」で青木は何を目指し、どこに重きを置いたのかを検討する。このことを青木の研究の成立過程から明らかにする。

1 青木照明の「共話による融合読み」の指導過程

(1) 「共話による融合読み」の指導過程

青木照明は国語教育学者、垣内松三の「自証体系」の理論を小学校国語の文学教材の授業で実際に実践した人物である。茅ヶ崎市内の小学校で、教諭、教頭、校長、指導主事、教育委員会の指導課長、教育委員長を歴任している。また、横浜国立大学の「国語科教育法」の非常勤講師の経験も持っている。青木は文学作品を児童自身が読みを深めていく授業実践を行ってきた。小学校を退職後のボランティアでこの授業実践を行った。青木のボランティアの授業は、単なる1時間の飛び入りではなく、1つの教材の時間数をまるごと受け持つものであった。当時青木の授業技術は茅ヶ崎市では高く評価されており、青木の授業を見ることは、その学校の教師にとっての研修の一環でもあったのである。ここで青

* 学習院大学教職課程非常勤講師、東洋大学文学部教育学科教授

木は「共話による融合読み」という文学教材の読みの指導過程を確立した。次に「共話による融合読み」の指導過程を紹介する。項目タイトルは青木がつけたものである。⁽³⁾

- 1 教師が教材を読んで、自分の教材観を持つ。
- 2 言葉には、心と魂があることを話し合う。(第1時) 一心の目・心の耳の実験
- 3 全文を通読して新出漢字や難語句の読みを確認する。(第2時)
- 4 意味の分からない言葉の意味調べをする。(第3時)
- 5 初めの感想を書く。(第4時)
- 6 初めの感想を読み合って、いい感想を見つける。(第5時)
- 7 初めの感想を発表し、いい感想を見つけ、読み深めたいことをカードに書く。(第6時)
- 8 柱立てをする。
- 9 柱立てをした読み深めたいことを場面ごとに対話によって進めていく。(第7時)
- 10 論文テスト(評価の時間、最終時)

(2) 垣内松三「自証体系」の読みでの位置づけ

青木は「共話による融合読み」を後に「自証体系」という理論で裏付けていく。「自証体系」は国語教育学者の垣内松三によって確立された文学教材の読みの方法論である。この自証体系が青木の「共話による融合読み」にどのように位置づけられていくのか。筆者は「共話による融合読み」の中で、垣内の自証体系との接点を次のように解釈している。

1) 形象の「象」の理解

垣内松三の自証体系は、文学教材を「直観—自証—証自証」の過程で読んでいくものである。この読みの方法論の前提には垣内の「形象理論」がある。授業化にあたっては、児童はまず、「形象」とは何かを理解する必要がある。「形」とは何か、「象」とは何か、の理解が必要である。青木はまず、児童に言葉は「形」であり、言葉の奥には目に見えない耳に聞こえない「象」の世界があることを理解させようとする。そのためには「心の目・心の耳」の実験をする。青木は言葉の奥には自己の象徴が潜んでいることをこの実験で理解させようとする。この伏線があって、次の「自証」の読みに児童は移行していくのである。

2) 自証体系「直観」の過程

自証体系の読みの最初の過程は「直観」である。青木はこれを「5 初めの感想を書く。(第4時)」で行っている。この児童の感想は「初発の感想」と呼ばれている。青木はこの感想を4・5枚に綴じ、印刷して次の時間に児童に配る。これが「6 初めの感想を読み合って、いい感想を見つける。(第5時)」である。この時間では、まず、このプリントに書かれている感想の中で、一番いい感想を選び赤線を引く作業を行う。次に、児童はその「いい感想」をカードに書き提出する。青木はこのカードを持ち帰り、カテゴリーに分ける。カテゴリーにはタイトルをつけ一覧表にし、これを1枚の模造紙に書き記す。青木はこれを「柱立て」と呼んでいる。

3) 自証体系「自証」の過程

青木は柱立てに沿って、児童が読みを深めていく授業を展開する。これは「共話による融合読み」の「9 柱立てをした読み深めたいことを場面ごとに対話によって進めていく。(第7時)」以降に相当する。1時間に1つの柱をテーマとして読みを深めていく。柱が5つあれば5時間かかることになる。これが「自証」の過程となる。

4) 自証体系「証自証」の過程

垣内の「証自証」は、青木は「⑩論文テスト」で行っている。ここでは「自証」で読み深めたことをあらためて俯瞰的に捉え直し、400字詰め原稿用紙に書き記すものである。こうして自己の「自証」をさらに「証自証」していくのである。この「証自証」は「自証」のメタ思考と捉えることもできる。

2 「共話による融合読み」の理論と実践

青木の文学教材の読みの過程で垣内の自証体系の読みに相当する部分を取り出してきた。ここでは垣内の自証体系とは異なる青木独自の「共話による融合読み」の理論と方法を取りだしていく。

(1) 「融合」とは何か

青木の文学教材の指導過程は、文学作品の主題は読み手が作るという理念に基づいている。この青木の文学教材の指導過程は、垣内の自証体系の理論からも説明がつくものであった。しかし、青木の「共話による融合読み」は「直観→自証→証自証」という児童の読みの深まりとともに、児童の意識が「融合」していく読みであると推察できる。そもそも青木のいう「融合」とは何なのか、疑問となるところである。青木はこのことに対して次の3点を指摘している。⁽⁴⁾

ア そのものになる

教師も子どもも、その作品世界の中に入りきって、そのものに「なる」ことである。

イ 超越の世界に触れる

作品世界に浸り、自然になりきり、宇宙と一体となって、虚構世界に融合するとき、己をむなしくして他者と合一し、言葉の深層と響き合って魂が共振し、個を超えて超越の世界に触れることができるのである。

ウ 読者論を前提とした無限の読み

融合読みは、必ず読者論を前提とする。作品と融合するには、読者が、主体的、創造的であって、初めて可能になるからである。百人百色の読みを可能とし、深層にまで及ぶ個性読みが保証されるからである。

ここから融合とは「作品の世界に入り込み、そのものになる」ということであることが分かる。青木は融合読みを「客体としての作品世界に融合し浸って、生活体験を超えて、虚構の世界に入り切っている読み」であるとしている。⁽⁵⁾ ここからは「共話による融合読み」は児童の内面が「そのものになる」読みであることがわかる。この「融合」に関して、2023年12月5日に行った面接調査で、青木は次のように語っている。⁽⁶⁾

- ・ 意見が白熱してくるとますます一体感が強くなってきます。白熱してくるとそれぞれの一人ひとりの意見が高まっていて最高の授業になります。
- ・ 融合とは、児童と作品、児童同士、教師を含めて考えています。

ここからは児童が読みを深めていくと児童は作品の世界と一つになるだけでなく、他の児童の象徴とも共鳴共振し、やがてクラス全体が一体化していくことが読み取れる。青木の考える「融合」は単に作品の世界だけでなく、児童と作品、児童と児童、児童と教師を含めての「融合」であることが分かる。これらの要素が融合し、クラス全体が高次元な雰囲気

気に包まれていくと説明されている。青木はこうした児童全体の雰囲気や授業実践の中で実感していたのであろう。児童は自己の読みを深まりだけでなく、他の児童の象徴と一つになっていくのである。このような読み手の意識の高度化は、垣内の形象理論や自証体系にはないものである。ゆえに、この部分が青木の強調した点であり、青木の「共話による融合読み」の独創的な部分とも言えよう。

(2) 「共話による融合読み」の授業実践

青木の「共話による融合読み」は、柱立てのそれぞれの時間で行われる。児童はまず「感じたこと、伝わってくること、響いてくること」をノートに書く。その後、児童は机をコの字型に換え、自分の読みを発表していく。「対話の授業」の始まりである。児童は意見を発表し、他の児童もその意見に触発されて自分の意見を発表していく。このとき青木は児童を指名しない。児童は自ら席を立ち自主的に発表していく。青木はこれを「指名なし対話」と呼ぶ。しかも、青木は児童に全員発言するように指導している。ゆえに、児童は1時間に1回は発言することになる。発言が重なった時は互いに譲ることがルールになっている。この「対話」の授業の目的は、他者の意見を聴いて、自己の読みを修正していくことではない。他者の意見を聞きながら、自己の初発の感想（直観）をより明確にしていくことにある。児童は自己の内面に潜む象徴を言葉に直していく。この一連の作業が垣内の「自証」に相当するものである。青木は「共話による融合読み」の指導過程を次のように説明している。⁽⁷⁾

- ④ 柱立てをした読み深めたいところについて、書き込みや書き出しをして、自分の考えや感想をまとめる。また、キーセンテンスやキーワードから響いてくること、伝わってくること、についてもまとめる。
- ⑤ こうして、ひとりで読み取ったそのことを手掛かりにして、みんなで意見を発表し合っていく。教師は、その発表されたことをすべて板書し、「あいつの役目」を果たしながら読みが深まるようにしていく。
- ⑥ みんなの発表を聞きながら、その意見に触発されたり、共感したりしたこと、新たに思いついたり感じ取ったり、響いてきたり、伝わってきたりしたことがあったら、ノートに書いていないことでも自分の考えとして進んで発表していく。このように読みの交流を共話的、創造的にせり上げるように進めていく。

これが青木の「共話による融合読み」の進め方である。この「共話による融合読み」の授業実践として青木は、「一つの花（今西祐行 光村図書 四年下）」を紹介している。この実践は1996年12月3日から19日まで、茅ヶ崎市立小出小学校4年1組（磯田美恵子教諭のクラス、男子16名、女子19名）で行ったものである。⁽⁸⁾

1) 教材「一つの花」

「一つの花」のあらすじは以下の通りである。⁽⁹⁾

登場人物は、ゆみ子、お父さん、お母さんである。時代は「戦争のはげしかったころのこと」である。戦争のさ中で、家族は食べるものが手に入らなかった。そんな生活の中、ゆみ子が最初に覚えた言葉は「ひとつだけちょうだい」であった。ゆみ子はお腹がすいていたのか。ご飯のときでもおやつするときでも「もっともっと」と欲しがった。お母さんは「じゃあね、一つだけよ」と言って自分の分からゆみ子に分けてあげていた。いつしかお母さんの口癖は「一つだけ……。一つだけ……」になっていた。やがて体の丈夫でないお父さんが戦争に行くことになった。お父さんと駅でお別れをするとき、ゆみ子の「一つだ

けちょうだい」がまた始まった。お母さんが泣いているゆみ子をあやしているすきに、お父さんはプラットホームの端、ゴミすて場のようなところに、忘れ去られたように咲いていたコスモスの花を見つけた。お父さんは「ゆみ、さあ、一つだけあげよう。一つだけの花、だいにするんだよう……」と言って汽車にのって行ってしまった。十年後、ゆみ子はお父さんの顔を覚えていない。ゆみ子の家はコスモスの花がいっぱい咲いている。お母さんは家でミシンを踏んでいる。ゆみ子は町へ買い物に行くところである。日曜日、今日はゆみ子が小さなお母さんになっておひるご飯を作る日なのだ。

2) 「一つの花」の授業実践

青木の指導計画は11時間扱いであった。青木の「共話による融合読み」で指導が展開している。8時間目に「八時目の共話による融合読みの指導の展開」が紹介されている。ここはゆみ子がお父さんと別れる場面である。お父さんは「一つだけのお花、大事にするんだよう……。」と言ってにっこり笑って汽車に乗って行ってしまふ。青木はC5あさみ(仮名)を例に出して、読みの深まりを次のように説明している。⁽¹⁰⁾

C5のあさみは、初発の感想の「お父さんのかたみ」から、共話の世界に身を置きつつ、C19の「とおい、だれにでもいけない世界にゆみ子のお父さんがすいこまれていく。」を聞くに及んで、「がけっぶちに立っている自分と同じ。」であり、「さびしいコスモスは、一人でさびしくせんそうに行くみたい。」となっていく。

青木はC5のあさみの読みの深まりを指摘している。C5のあさみは初発の感想では、「生きて帰れないからかもしれないから、おわかれのしるしに」と記していた。「共話による融合読み」が経過する中で、C5のあさみはコスモスを「おとうさんのかたみ」と変えていく。さらに、「がけっぶちに立っている自分と同じ」と比喻する。出征するおとうさんに対して、がけっぶちに立っている自分を重ねあわせ、お父さんと一つになっている。C5のあさみは、お父さんの強烈な寂しさに感情移入しているのである。さらに、「さびしいコスモスは、一人でさびしくせんそうに行くみたい」と発言する。コスモスの中に一人でさびしく戦争に行くお父さんを重ね合わせている。このようにC5のあさみは、この場面に入り込んで完全にお父さんと一つになっている。これが青木の言う「融合」であることがわかる。先に述べたように、青木は融合の概念を「作品世界の中に入りきって、そのものに「なる」ことである」と説明している。このC5のあさみのケースがそれに相当すると考えられる。

ところで、以上のようなC5あさみの読みの深まりはどのように生まれるのだろうか。青木は次のように説明している。⁽¹¹⁾

このように読みが更新し、深められていくのは、一人の意見が認められ、自分の考えや思いを安心して発表できるという、共話的な雰囲気の中で、言葉の心と魂が共振しやすくなっているからである。

ここには児童の読みが深まり、作品と「融合」に到達するまでの条件が述べられている。その条件の一つに「共話」があることがわかる。青木は共話によって、「言葉の心と魂が共振しやすくなる」と説明している。また、「共振」のために必要な授業技術として「共話的な雰囲気」も指摘している。

3 「共振」のための指導方法

(1) 言葉の奥に潜む自己の象徴の理解

青木「共振」という概念を使用する。この「共振」とは何か。何と何が「共振」するか、疑問が浮上する。

青木は第1時の授業で、「言葉には心と魂がある」という表現で、自己の奥に潜む象徴を児童に理解させようとする。これは垣内の形象理論の「象」の理解である。言葉の文字が「形」、文字の奥に潜む自己の象徴が「象」なのである。青木はこの「象」を次のように児童に実感させようとする。⁽¹²⁾

まず、青木は「お母さんには後ろに目がついていて、いたずらをしても分かる」という例えを用いる。また、桜の花びらを散らせて、児童に「どんな音が聞こえた？」と問う。また、児童に貝殻を耳にあてさせ「どんな音が聞こえた？」と問う。こうして肉体では聞こえない音を象徴という形で感じさせ、それを表現させようとした。さらに、「青」という文字を黒板に書き、この文字から浮かぶイメージを児童に発表させた。そこからは「海、空、地球……」という象徴、「さわやか、すがすがしい、明るい、透き通る、冷たい……」という「気持ち」の象徴、「しゃんしゃん、ひゅるひゅる……」という「聞こえる音」の象徴が出てくるといふ。このとき気持ちの象徴には、「さわやか」と明るく捉える人と「冷たい」と暗く捉える人がいることを青木は児童に意識付けている。こうして青木は、「青」という言葉に潜む象徴は、人によって違うことを児童に実感させている。これが青木の言う「心の目、心の耳の実験」である。こうして青木は児童に形象の「象」を理解させている。「象」を「言葉には心と魂がある」という表現で理解させようとしているのである。

このことは芦田恵之助の「自己を読む」という立言からも言える。芦田は文章を読むとき、読者は文章の言葉にからある連想を思い浮かべるとしている。この連想は言葉の奥に潜んでいる読者の象徴である。ゆえに、芦田は文章を読むということは、自己の象徴を読む行為に他ならないとする。これが「自己を読む」である。こうなると読者の連想は十人十色になってくる。⁽¹³⁾ ゆえに、文学作品の読みには多様な読みが生まれるという。まさに、読者論的な読みである。

青木のいう「共振」は、その言葉の奥に潜む自己の象徴との共振なのである。これは芦田恵之助の「響き」の概念にも通じる。自己の象徴と共振し、「一つになる」ことが「共振」である。これがやがて「融合」になっていくのである。この「共振」の理解なしには青木の「融合」は理解できないと考える。

(2) 想像から「覚知」へ—問いの精緻化—

児童が「共振」に至るには、教師の「問い」のあり方が重要となってくる。青木は「問い」のあり方を変えた。「初発の感想」や「柱立ての中の読み」の場面で、青木は「言葉から響いてくること、伝わってくることを書いてください？」と問う。これははじめ「想像してご覧なさい？」であった。問いを変えた理由として、青木は「主観的恣意性」から脱却するためだとしている。青木は「想像してください」の読み方の弊害を次のように指摘する。以下はそれを筆者が要約したものである。⁽¹⁴⁾

- ・言葉を捉えないと文章から離れていって「ナンデモアリ」の読みになる傾向がある。
- ・登場人物の行動や気持ちを想像して読むと正解到達方式の方向へと傾きやすくなる。
- ・「想像してご覧なさい」では、言葉の本質的・深層的なものを捉えることができない。
- ・「想像」では、主観的・恣意的になり、言葉との響き合いを読み取ることができない。

ここから青木は「言葉から響いてくること、伝わってくること」という問いに変えていった。これだと自己の内面の深層につながる問いになるというのである。青木はこれを「覚知」と呼んでいる。「覚知」はもともと垣内の使用した言葉であった。それは「直観」に近いものである。芦田恵之助の「自己を読む」や「響き」に類似した概念でもある。この「覚知」によって児童は自己の深層に焦点を向け、読み深めることができるのである。読者論的な読み方はこうして可能となると考える。

(3) 「共話的な雰囲気」作り

筆者はかつて青木の授業を参観したときに、ある児童が青木に対して次のような感想を述べたことを記憶している。⁽¹⁵⁾

「先生は最後まで話を聞いてくれるから、みんなが発表できる」と菊池航平君。

この児童の感想からもわかるように、青木は児童のどんな意見も受け入れている。青木に対して行った面接調査においても、青木は次のように述べている。⁽¹⁶⁾

共鳴、共振するポイントは、クラス全体がポジティブな雰囲気であることだと考えています。

ここからは青木自身も「共話的な雰囲気」作りに配慮していたことが伺える。この他にも青木は指導過程の中で「共話的な雰囲気」を高める配慮を行っている。青木は「9柱立てをした読み深めたいことを場面ごとによって対話によって進めていく」場面で、児童の発言をすべて黒板に板書する。青木は児童の意見を板書することは、「児童を認めた」ことにつながるという。⁽¹⁷⁾ こうして教師に受け止められた児童は、学習への意欲を高めていくのである。これも「共話的な雰囲気」作りの一つである。

また「3全文を通読して新出漢字や難語句の読みを確認する。(第2時)」の場面で、青木は机間巡視をしない。児童が読み始めたら、教師は教卓にじっと立ち、児童の様子を見守る。机間巡視や教師の児童への言葉がけは静謐な空間の妨げになるからだという。

また「5初めの感想を書く。(第4時)」場面で、青木は児童が書いている最中に書き方や文字の間違いについて注意しないという。これは児童の表現の妨げになるからだとしている。このように青木は児童の思考活動を妨げないように繊細な注意を払っている。このことが児童の前向きな授業参加を生んでいる。

(4) 「指名なし対話」と児童の主体性の育成

青木は「9柱立てをした読み深めたいことを場面ごとによって対話によって進めていく」場面で、児童を指名しない。児童は教師の指名なしに立って発言をする。青木はこれを「指名なし対話」と呼ぶ。筆者は青木の授業を多数参観している。「指名なし対話」で、児童が主体的に発言する様子を実際に見てきた。一般にこうした学習習慣の確立には多くの時間を要する。しかし、青木の場合、1回の飛び入り授業(10時間程度)の中で確立してしまう。これは青木と児童との間に信頼関係があってできることであると考えられる。ここから青木の指導技術の卓越さを推察することができる。

4 児童の意識の高度化

(1) 青木の「共話による融合読み」の成立過程

ここでは青木の文学教材の読みの指導過程がどのような経過で成立していったかを述べ

る。青木の「共話による融合読み」の理論と実践は、青木照明『言霊が実現する瞑想読み』文芸社（2011年）に著されている。この著作は主に青木が日本読書学会で発表した原稿を基に作られている。この著作の巻末に「初出一覧」が掲載されている。⁽¹⁸⁾ この「初出一覧」を年代順に追っていくと青木の「共話による融合読み」の成立過程が明らかになる。成立過程の根拠となる文献は次の通りである。

- ・「感動から瞑想へ―超越の世界へ誘う文学言語の教育―」日本読書学会第38回研究大会発表資料集、1994.8
- ・「感動と瞑想のスペクトル―「石うすの歌」の読み手で子どもが描く心の虹―」日本読書学会第41回大会研究大会発表資料集、1997.7
- ・「国語教育史における瞑想の顕現」日本読書学会第43回研究大会発表資料集、1999.9
- ・「共話による融合読みの理論と実践―「一つの花」の実践を通して―」『読書科学』2004.4
- ・「垣内理論と以而非なる石山脩平の解釈学―自証体系と三読法の相違を明確にするための視座から―」『読書科学』日本読書学会、2005.10
- ・「自証体系と三読法の相違を検証する―垣内理論の今日的意義を求めて―」日本読書学会第52回研究大会発表資料集、2008.8
- ・「想像から覚知へ―主体的文学言語の読みを目指して―」日本読書学会第52回研究大会発表資料集、2005.8
- ・「覚知―この驚異的な子どもの読む力―どのようにしてこの力は働いているのか―」日本読書学会第51回研究大会発表資料集、2007.8
- ・「自証体系による覚知の読み―垣内理論を今日に生かす具体的な指導法―」日本読書学会第53回研究大会発表資料集、2009.8

この文献を追っていくと1999.9の「国語教育史における瞑想の顕現」までは、青木の論文タイトルの中に「瞑想」という言葉が使用されている。「共話」「融合」の文字は、2995.10の「共話による融合読みの理論と実践―「一つの花」の実践を通して―」に至って表れてくる。それ以降は、「垣内」「自証体系」「覚知」という言葉が使用されている。つまり、垣内の自証体系を青木の指導過程の研究の中に位置づけているのである。ここから青木は文学教材の読みの方法を「児童が瞑想的になる読み→共話による融合読み→融合読みを自証体系で位置づける」というように発展させていったことがわかる。

(2) 児童の意識の高度化

先にも述べたように青木の研究は「児童が瞑想的になる読み→共話による融合読み→融合読みを自証体系で位置づける」というように発展してきた。こうした多様な読みが青木によって表現されている。しかし、青木はいったいどの読みに重きを置いていたのだろうか。これらの読みの違いはどこにあるのだろうか。青木は自らの読みを最終的にどこに向かわせようとしたのだろうか、疑問となる。そこで、これらの疑問を解決するために青木に対して面接調査を行った。青木はこれらの読みの違いを次のように説明した。⁽¹⁹⁾

融合読みと自証体系の読みは一連の読みの体系の中にあります。融合読みが先にできて、自証体系へと位置付いています。瞑想読みは自証体系を具体化し、方法論としたものです。融合読みは瞑想読みの中に融合し、一体となって作用します。

ここから青木の関心の中心は「児童が瞑想的になる読み」にあると推察できる。それは青木が開発した文学教材の読みの指導過程を「瞑想読み」とも言っていることからわかる。青木は「瞑想」を次のように捉えている。⁽²⁰⁾

私は、訓練的・鍛錬的瞑想は取り上げないで、日常の中で自然に発露する瞑想を考えている。(中略) 日常の授業の中で文学作品を読むこと自体が既に超越の世界に触れていることになると思うからである。

青木の言う「瞑想」は修行の瞑想ではない。「超越」の世界に触れることを「瞑想」であると捉えている。しかも、それは日常の中で、文学作品を読むことによっても体験できるとしている。青木は「超越」と言う言葉を使う。この「超越」とは何か、疑問となる。面接調査では、青木は「超越」について次のように説明している。⁽²¹⁾

超越とは、人間が高次の意識状態になることだと考えています。

ここから青木は、児童が高次の意識状態になること目指していることがわかる。こうした意識状態を目指す読みが「瞑想読み」なのである。青木にとって児童の意識の高度化が最終目標だったのである。自証体系の読みで、「直観」を大切に、個々の児童の読みを「共話」によって深めていくと、児童が作品や他の児童や教師と「融合」し、児童の意識が高められ、クラス全体がやがて「超越」した雰囲気になっていく。これが青木の言う「瞑想読み」なのである。

青木照明の「共話による融合読み」の特徴—まとめにかえて—

青木照明は垣内松三の自証体系を実際に小学校の文学教材の授業で実践した人物である。しかし、青木の授業は自証体系の読みの授業だけでなく、青木が独自に開発した文学教材の読みの理論と方法がある。それは「共話による融合読み」である。そこで「共話による融合読み」の指導過程について追究した。その結果、この指導過程は「初発の感想」「共話による指名なし対話」「論文テスト」という順序で、児童自身が自己の読みを深めていくものであることが確認できた。次に、青木の「共話による融合読み」の授業実践を検討した。とりあげた授業は「一つの花」であった。その中である児童は「初発の感想」「共話による指名なし対話」「論文テスト」で、その児童の読みが深まっていったことを確認することができた。特に、この児童が作品に入り込み、お父さんと一つになって「融合」しているありようを確認することができた。この授業実践を受けて、「共話による融合読み」の何が児童の読みを深めていくのか、その構造について検討した。その結果、児童の読みの深まりは、児童が言葉の奥に潜む自己の象徴と共振することによって起こることが明らかとなった。また、この「共振」のために、青木は「覚知という問いのあり方」「共話的な雰囲気作り」「指名なし対話による児童の主体性の育成」という指導の工夫も行っていったことが明らかとなった。

青木はこの「共話による融合読み」で何を目指したのだろうか。そこで、青木の文学教材の指導過程の研究の経過を追った。その結果、「児童が瞑想的になる読み→共話による融合読み→融合読みを自証体系で位置づける」と形が研究が発展してきたことがわかった。ここから青木は「共話による融合読み」で、クラス全体の児童の意識が高度化し「融合」していくことに重きを置いていることが導き出された。

以上が青木昭明の「共和による融合読み」の特徴となる。この特徴から青木は、垣内松三の「自証体系」の読みとは別に、青木が独自に開発した文学教材の読みの方法を確立していることが明らかとなった。

今後は、青木が重きを置く「児童の意識が高度化する読み」の背景となる理論と具体的な実践のありようを追究することにする。また、青木がなぜ児童の意識の高度化に重きを置くのか。このことを青木の教育観・世界観から探っていこうと考える。

註

- (1) 下田好行「青木昭明の「融合読み」の授業実践の捉え方―垣内松三の「自証体系」との違いに焦点をあてて」『明治大学教職課程年報』No.46、2024.3
- (2) 青木への面接調査は2023年12月5日、2024年1月26日に青木宅で行った。調査は半構造化面接で行い、個人情報の取り扱いと論文掲載への許可を得て、同意書を交わした。
- (3) 青木昭明『言霊が実現する瞑想読み』文芸社、2011、pp.282-315.
- (4) 同上、pp.221-222.
- (5) 同上、p.220
- (6) 2023年12月5日、青木宅、面接調査
- (7) 『言霊が実現する瞑想読み』 pp.228-229.
- (8) 同上、pp.228-240.
- (9) 『一つの花』作：今西祐行、絵：伊藤英子、ポプラ社、2005年、pp. 5 -14.を筆者が要約した。
- (10) 『言霊が実現する瞑想読み』 pp.234-236.
- (11) 同上、p.235
- (12) 同上、pp.283-288.
- (13) 芦田恵之助「読み方教授」古田拓他4名『芦田恵之助全集第7巻読み方実践編その一』明治図書、1988、pp.143-144.、初出1916
- (14) 『言霊が実現する瞑想読み』 pp.160-163.
- (15) 矢子菜穂「読んだ感想 自由に発言」〈教育ルネサンスNo.1389〉国力を鍛える10『読売新聞』2011年1月21日
- (16) 2023年12月5日、青木宅、面接調査
- (17) 『言霊が実現する瞑想読み』 p.310
- (18) 同上、pp.365-366.
- (19) 2024年1月26日、青木宅、面接調査
- (20) 『言霊が実現する瞑想読み』 p.45
- (21) 2024年1月26日、青木宅、面接調査