

国語教育

厳しさの中にこそ「希望」を見出し「世界」を創造し現実を越えていく「国語力」を育むために

荒木 美智雄

一 国語教育の現状と課題、及び改訂『要領』の分析を通して

1 改訂『学習指導要領』批判と私たちの目指す国語教育

今年も全道の仲間から優れた実践報告が持ち寄られ、多くの課題と共に、国語教育の切迫した現状が語られた。それは、また国語教育の「空洞化」から「崩壊」への道を辿っている深刻な現場からの問題提起でもあった。

改訂『要領』の「試行」「移行」と称して、全道・全国で様々な「危機」が進行する中、大きな問題点として、先ず

2点指摘しておきたい。それは、①国語科を「愛国心注入教科」としての方向性の危険性。もうひとつは、②「PISA型国語力」を唯一絶対化し、国語科指導を技術・技能的な内容（方法）に矮小化する危険性の指摘である。

とりわけ「道徳化」の問題は、国語教育だけでなく、全教科でその押し付けや強制が進んではいないが、特に主体性を持たずに、無批判・受動的「道徳」（モラル）の徹底化という「外」からの一方的「規律・規範」をはかる目的では、ことさら「ことばの力」の手段化がなされ、強制的・集中的に取り扱われてきた教科が、「国語教育」であった。この「ことばの力」は今、道徳問題だけでなく、深刻化する社会問題の中で「学力」と関連づけられ、問題解決や社会再生の重要な「カギ」を担っていると言える。その事例を教育現場や文学者の言葉から探ってみよう。

例えば、普通の子が、教室で突然「怒りを制御できず」彫刻刀を振り回す事件、給食の配膳係りの生徒が、ある生徒に「俺のだけ少ない」と文句を言われ返す言葉を持たず、怒り爆発して容器丸ごとひっくり返す事件などは、全国で報告されている（註1）。こうした例は過去にもあったが、特異的なこととして、普通の生徒が明確な理由もなしに、突然プチキレたあと「うなだれて、『ごめんなさい』と、しきりに低姿勢であやまる異常さ。さらに親にそのことを

報告すると、教師同様に「信じられない」という答えしか返ってこないという点である。「みんな、怒りをうまく言葉にできない」「少子化で大事にされ我慢をする経験がなく、感情（言葉）のコントロールできない」姿が、「ことばの力」の欠如という点からも見えてくる。

また、経済危機の中、格差と貧困の荒れ狂う時代こそ、「文学は求められる」と『文学界』で古井由吉や島田雅彦は強調する。言葉の力による想像力こそ（島田）劣位のものが押し上げる装置」であり、言葉を単なる用語や符号でなく、現実を切り拓く「力」としてとらえる重要性を指摘する。

「サブプライムローン」という経済用語も、自分の言葉として「低所得者向け高金利金融」と置き換えれば、口にする度に儲かるが、しかし、「破綻含み」の実情を露呈するため、広く蔓延することのない商品だったということ吉井が説明し、示唆に富む提言をしている。

このことは、今、この現実社会の中で、どれほど「ことば」の教育が求められているのか、その証左でもある。私たちが目指す国語教育とは、まさにこの「ことばの力」の育成そのものである。それは、「子どもたちに『ことばの力』をたしかにつけていくことを通して人間的な成長・発達を育む」総合的な国語教育の実践にかかっている。

2 「全国一斉学力テスト」は「悉皆^{しつぱい}」（全員）から「3割抽出」へ

ここで、3回目を迎えた「全国一斉学力テスト」は、毎年50億円を費やし、膨大な手間暇をかけて実施してきたが、「抽出調査」で十分という声に押され、来年度から「悉皆」から「3割抽出」となって実施される。しかし、「全国一斉学力テスト」の測定すべき内容とその方法については、抜本的解決は何らされておらず、危惧すべき問題点を4点、ここで指摘する。

①国語教育の「知識」において、提示された従来の「漢字」「接続語・指示語」「文構成」（09年からローマ字）だけでは、貧弱な力しか測れない問題点（表記・文字」「語彙」「文法（品詞・構文）」の欠落など）。

②国語の「基礎・基本」が「言語処理能力」（葉書・メモの書き方など）に矮小化されている危険性。

③「活用」とは場面設定を卑近な生活次元に矮小化した問題。

④いわゆる「PISA型学力」、そのものを形骸化・形式化した「一斉学力テスト」による測定内容の偏り。

このような「一斉学力テスト」に呼応して、埼玉では言語技術を徹底的にパターン化して教える（マニュアル的）作文指導の横行。広島では、「どこの駐車場に入れたら最

も経済的か」という「言語数理」を用いた安易(単純)な運用(問題作成)などが行われている。さらに京都では、良い授業として「挙手、起立、発言」のチェックリストの実施など「新学力観」が再び顔を出しているような状況も報告されている。

これらの国語教育を巡る状況に対して、私たちは、「ことば」によって一般化できる科学者の目である「論理」や個別化できるが芸術的な目を備えた「感性」、そして生活者として確かな目で見定める「現実」を第一に考える「国語教育」を指さなければならぬ。その実践のために、「説明文・評論教育」では論理的・科学的に認識し合い、思考を確かなものにしていく、「論理のことばの力」を育てること、「文学教育」ではことばを「形象」として豊かに捉え、人間や社会・自然について深く考え、現実と結びつけ、社会変革していく、「形象としてのことばの力」を培うこと、「作文教育」では生活に根ざした認識を核に、体験・感動を主体的に自己表現として結びつける「生活としてのことばの力」を伸ばしていくことが必要不可欠であろう(註2)。

二 国語教育を支える「言語教育」の意義及び「継続・体系性」的考察

今回、レポートとして、津田孝先生(苫小牧総合経済高)「日本語の基礎知識(漢字編)資料集」作りの試み」から見ていこう。津田氏は「漢字なぜ必要か」と考え、漢字のルーツ、日本での仮名の発生を踏まえ、漢字の音訓へと体系的・系統的に指導の重要性を指摘、学習プリントで実践をした。そのとき、漢字を反復訓練の丸暗記する指導から、「漢字の成立・発展」特に「漢字家族論(右文説)」を重要視する授業を展開した。漢和辞典などすべて、部首で編成される傾向に対して、漢字の「本質は部首(偏)より音符(旁)」という指導方法は示唆に富む。この「漢字家族論」は、辰川英俊(元砂川北高)氏も『音符(単語家族)による漢字授業書(1994年)』を提唱し、北海道国語教育の知的財産となっている。今回、論議となったのは、「漢字のハネ」や「漢字の筆順」の問題である。特に「漢字はハネとトメは厳しく指導される傾向にある。原則(1946年当用漢字字体表が基準であり。しかし戦前は印刷字体「保」「環」はハネあり↓戦後ハネなし)は大切にしながらも、明朝体と教科書体でも異なり、書道の流派や草

書体などでも様々な差異が生じる。どう書くべきか漢字の知識や自信がなく、知識表や辞典とおりに書かないと「安心」して正解とできない現場の教師からくる指導の幅(偏狭な視野)ということも密接に関係している。「さまざまな漢字を楽しむ」余裕と同時に、漢字の成り立ちを大切にする指導を、阿辻哲次(京大教授)は『漢字を楽しむ』(講談社現代新書)で指摘する(註3)。さらに付け加えれば、書き順と解字の関係では、「右」「左」は示唆に富む。「右」の字は、「手」を三本手で表現し、「口」の右側に腕が伸びるので、「払い」が先であり、次に「一」が来る。逆に「左」は「工」が工具を示し、三本手が左側に来るので、「一」が先、払いが後ということが、漢和辞典の「解字」から丁寧に説明され、漢字をより一層「楽しむ」実践例の一つとしてここで紹介しておきたい。

三 言語教育を基礎にした言語活動教育の豊かさ・確かさを求めて

1 形象的読みを通して「現実」を深く見つめ直し、「他者」との再発見から「自己肯定」できる「文学体験」を目指して

①義務制の文学体験から学ぶ「方法論」の「確かさ」

今回、言語活動教育分野の「読み方」については盛況であり合計8本の実践報告があった。それを、以下のように分類する。義務制の「文学的文章を読む」実践3本と、高校の文学教育2本、短詩系文学と古典(伊勢物語)3本と分け、それぞれまとめて、見ていこう。

最初に、市来健(厚沢部町館小)先生の「言葉を大切にしたい作品の世界を味わう指導」『アレクサンダとぜんまいねずみ』の読み取り―、斎藤鉄也(厚岸町床潭小)先生の「ためきの糸車、滝澤圭(江差小)先生の「ごんぎつね」以上3本について論考する。

市来氏は1・2年複式学級でこの教材を取り上げ、形象豊かに読むだけでなく、人間にとって「幸せの質」を問い、自己肯定できない子ども達に他者を通しての「自己発見」を掲げ、「分析的読み」を越えた「作品 世界に触れる」ことで、それ(自己発見↓他者)を目指した実践となっている。「分析的読み」の手だてでは、文の構成における理解【「それなのに」(逆接)や「も(格助詞)」が(連続・強調)であることの把握など、しっかりと形象を踏まえた上で、文法事項と絡めて読み取っている。

さらに、「は」(係助詞または副助詞、格助詞も可)について(註4)は、文法事項を出来るだけ簡潔にして「違いを表す格助詞」、「繰り返しを表す格助詞」と明確かつ、分

かり易さを求める丁寧さは、素晴らしい。また小学校低学年なので、「しか」は〈だけ〉とあえて「限定」の意でしか触れないが、ここでは重要な配慮がなされている。余談になるが、高校生にとっても難解である「しか(限定否定)」は、「以外」と同様に、「しか」には否定の意が含まれるので必ず「ない」打消を伴う)その類義語である「だけ(限定)」との比較対象で、読解や作文指導においてどう違うと教えるか、ここであえて問題提起しておきたい。

この作品の場合「しか」は、(毎日厳しいが、)自由な主人公のねずみと「不自由」なぜんまいオモチャを(異化)する重要なポイントとなっている。さらに願いがかなう選択行使の時、主人公が発する「ぼくは……」「ぼくみたいなねずみ」の読み取り方は、主題に関わる大切なキーワードであり、それを踏まえて、発問させ、「作品の世界観を味わう」ことに充分成功した貴重な実践であったと思う。子ども達の感想でも「勉強してわかったことは『！』『も』きごう(記号)や一文字でもいみ(意味)がかわること」「一番よかったところは、うれしすぎてかんどうして、夜明けまでおどろつづけた」ことと、豊かな文学体験を踏まえ、自分自身の「自由がある」ことの深い意味を学び取り、それを友と共感し合う喜び(自己肯定感)をも追体験しているのではないかと思う。

一方、斎藤氏の実践は民話の【語り手】をしつかり位置づけて、読み取っていく。登場人物の〈おかみさん〉の視点から見る《内の目》で語られる世界は、また、読者がたぬき(他者)を見ていく「同化体験」となっていく。と同時に、【語り手】＝読者が〈おかみさん〉を見る視点は、視覚を離れて《外の目》から見ていくという「異化体験」と重なり、その相互交錯からくるものは、共有体験(「共同体験」を生じさせ、質の高い相互関係の実践となっている。

題名の「たぬきの糸車」という格助詞「の」にこだわり、連体修飾の機能から「たぬきのどんな糸車か」と想像をめぐらす〈仕掛け〉は、作品を解く重要な糸口である。「現実をふまえて現実をこえる(虚構)世界」を味わうことは、文学作品の「芸術」行為であると考え、形象豊かに詳細な読み取りとして参考にするべきところが多い。

「キーカラカワ キークルクル」という糸車の興味深い擬音語は、たぬきの異常な興味を引き出し、「くりくり」(たぬきの目の表情のリフレイン)という擬態語は、おかみさんが抱く「かわいらしさ」を表現し、子どもたちを「作品世界」に引き込む、大きな魅力となっている。主題では、行為の本質は変わらなくても相手(条件・状況)によって、反応が差異を生じさせることの不思議さ(面白さ)として

いる。この主題に対して、子どもたちの共体験を採る授業での発問では、「相手を困らせようとした訳でもないのに怒られた」（その逆も発問）体験を聞くと、二つの発問の意味を理解し、子どもは豊かな体験談をこう答える。

「弟に『ちゃんと食べな』と教えたら母に『人のこと言うな』と怒られた（逆解）」「人が来たときにドアを開けて面白いからやっていたのに、先生が来たときありがとうって言われた（正解）」と生き生きと発言（「共体験」）している姿は、感動的だ。最後の感想では、「ありがとうといわれたほうがいいです」「ほめられたほうがいいです」と道徳的「徳目」の感想となっているのが、斉藤氏も指摘する通り、残念だ。子どもの生の声を、自然に、かつ、素直に言語化することでまとめれば、より深い実践になったのではないかと思う。

もう一つ興味を抱いた点は、「きこりのふうふ」の人物把握である。夫婦を同種とみないで、夫は罍を仕掛けて「たぬぎ汁」として食べる（「肉食系？」）人物、妻はたぬぎに感情移入しやすい（「草食系？」）人物と分けて考えるべきだという点である。イタズラのため出現したたぬぎと先入観を持たずに、「月の まるいしように、糸車を まわす まねを するたぬぎの かげ」を「かわいいな」と心から素直に見守る温かさで接し、さらに、罍から救われ、

二度も人間の温かい心と触れあったたぬぎの存在が、そこにある。いたずらする「自然」派のたぬぎではなく、人間の温かさに触れ、人間に好奇心を持つべき、「愛くるしい」たぬぎの存在は好感を持つ。そこから「たぬぎの恩返し」的な作品理解に近づき、「道徳的」解釈ということは避けるべきではあるが。謎は「たぬぎのいたずらの程度」「きこり」の人物像など、書かれていない部分は「想像力」を働かせて、さらに教材研究をすすめるべき作品であり、「謎」の再発見と言える魅力的教材であろう。

では、もう一つ滝澤氏の実践を見ていこう。小学校では有名な「ごんきつね」の実践である。氏は最後の場面、兵十が「ごん」を鉄砲で撃つ時、「ほんの 一瞬の出来事」というある子どもの声を見逃さなかった。「ごん」を発見し、撃つまで数分流れるクライマックスを指すのかと思つたら、「ごん」を見た、ほんの一瞬ことだと指摘する。兵十が顔を見上げるのが一秒遅かったら、この悲劇はない。逆に一秒早かったら、「ごん」を抱える手元のくりを見て、「ありがとう」という結末になっていた。「言葉を具体的なイメージとして共有する」というここで「場面の再現」を行う実践は、文学作品の追体験を行う上でも、素晴らし読み取りである。この「場の再現」は前作品『一つの花』

でも行い、大きな成果をあげている。そこで、氏は、縄をなう「実体験」を子どもにさせながら、戸口から入る「こん」と兵十の位置関係を確認させ、一秒の瞬間を追体験していく。また、劇化していった実践である。

しかし、この一瞬は「偶然」か、「必然」かという問題は重要だ。作者は、作品で「家のうら口」と「物置の入口」を書き分けている。いわしは「うら口から」（もし物置だつたらたぶんいわし屋に発見されずに兵十も殴られない）だ。次の場面では「物置の方へ」くりを置く（うら口だつたら、また、兵十に見つかる危険性大）。次も、次も、「おれの知らなんうち」とあるので、どちらでも可。ところが、最後の悲劇は、「兵十は（火縄銃のある）物置でなわをなっていました」となる。その場面を受けて、「そこで」ごんは、しかたなしに（必然的に）「うちのうら口から、こつそり入り」、この悲劇を生む前提が設定される。この「ごん」の悲劇は、うなぎを盗んで、兵十の妻に食べさせることができなかった負い目を自分自身のせいだと思いつけ、さらに、いわし事件でさらに兵十を追いつめ、自己嫌悪を痛感し、誰にも文句を言われない「くりやマツタケ」を運び続けることになる。悲劇が起こるまでずっと。したがって、この悲劇は、「偶然」が重なってというより、悲劇は、多くの避けられない要素（「必然」）を寓意し

て起こった悲しみであろう。今まで、語り手が「ごん」の目からであったのが、最後の場面「6」だけが、兵十の目から描き「視覚の転換」を行っている（註5）。ここを十分に読み取らせ、「場面の再現」も加えて再構成（追体験）すれば、さらに深まる実践になると思う。初読の感想（子どもたち）では、「てぶくろ」の人氣が圧倒的であったが、「ごん」の方が好き、しかも「手袋を、（子きつね）一人に買いにいかせちゃだめだと思えます」（杉山奈保子）という感想は作品成立の本質をついた鋭い意見であり、その素晴らしい読み取りは、現実を切り拓く重さを持つ。次回のは、是非、最後のまとめ感想を子どもに書かせて、実践記録の総括に役立てて欲しいと思う。

②『羅生門』と『セメント樽の中の手紙』における「読解論」
ここでは、加藤修（小樽商定時）先生の『羅生門』を反戦教材として扱う」と河野晃（北見支援学校）先生の「セメント樽の中の手紙」の二本を論考していく。

最初に、加藤氏の実践から考察する。定番教材である『羅生門』を①「時代性」と「主題性」とを基本的考えとしている。次に、②それが書かれた第一次世界大戦という世界史の中にしっかりと位置づけ、絶対悪である「殺人」が「戦争」に収斂される点を捉えると同時に、③エゴイズムによ

る略奪関係(力)について、(女死体)より大なる(老婆)、より大なる(下人)と位置づけ、弱肉強食の根柢を探る。さらに、④力による支配を『羅生門』のテーマに絡めて、⑤「ある日の暮れ方」からスタートした物語は、最後「黒洞々たる夜」「絶望・戦争」へと続くものと「主題」を読んでいく実践である。

以前、作品のテーマを、氏は(利己主義⇨偽⇨利他主義⇨真)と形式的に考え教えたが、今の生徒の反応と一致しないので、その(逆)を説くようになった。「個我の脆弱化」を感じ、利他主義や自己犠牲では偽善性に繋がると説明する。

「実際人間はみんなエゴイスト。他人のための自己犠牲はウソ臭い。自己中心主義でいい。大切なことは、(マザーテレサ引用しながら、各個人の)エゴの中に何を含んでいるかが重要だと思う」。ところが、下人のエゴには自分以外何も含まずに、偏狭さが醜悪さに繋がりが、「絶望⇨戦争」へと進んでしまうと氏は考える。このような作品理解に対して生徒がどのように「読み取ったのか」実践記録があれば、さらに論議が深まったと思う。次回では、生徒の感想を含む実践記録を是非期待したい。

この『羅生門』では、馬場雅史氏から、「聖柄の太刀」に形象される下人という人物像は、「羅城門」に象徴され

る京の都(権力構造)の支配者側に組み入れられた私兵(帯刀)であり、そのような視点での「読み取り」も重要だという示唆を受けた。この下人は、「洗いざらした紺の襖」から「官位の低い若侍」であり「青侍」または「宮廷・貴族に仕え雑用や警備に従う者」とも言える。が、「サンチマンタリスム」「ニキビ」で形象される姿は、芥川像と重ねられる「哀れな青白い厭世主義者」見てしまいがちだが、それは誤りであろう。老婆への対応(力づく)などは、豪腕な検非違使であり、「感傷主義者」でなく「感情直入型」でみる視点は、再検証に充分値する(註6)。

もう一つ河野氏の実践を見てみよう。この「セメント樽の中の手紙」を「科学的に読む」という視点で、前任高での授業実践を振り返る中で、論考したレポートとなっている。「分かりやすい授業」だけでなく、さらに「考えさせる授業」を実践していた宮田汎先生から多くの示唆を受け、そこに、「形象的読み」を含む、「科学的に読む」という大きな「指標」を立て実践を行ったレポートでもあった。

「事象の正確的・客観的読み取り」と同時に「真理・法則を導く事実探究の視点」を重視することが、氏の「科学的読み」とする(註7)。文法事項(係助詞・接続詞・指示語、等)を踏まえ、「表現の中の『事実』を読む」。また、「生

徒の誰もが納得する読み」を求め、「1分間に十才ずつ吐き出す、コンクリート」の量と「十一時間」労働の実態や「一円九十銭の日当」の貨幣価値について、時代性を踏まえた具体的な賃金高を割り出し、数学的公式から客観性に基づく「体積」を科学的に導き出している。この労力は、作品理解に繋がるが、「ここまで細部にこだわる必要は、あるのか」という参加者の意見には、説得力がある。そのこだわりは、「プロレタリア文学だから」という私の批評に対して、そこにこだわらず、「作品は作品として読む」べきだと馬場氏は、「読み取り」の普遍性からアドバイスする。さらに、当時一世風靡した「新感覚派」文学との比較から、この作品の魅力を探るべきだと補足した。その根底には、「新感覚派」の影響を受けつつも、労働者の悲惨さを、限りなく描き、もう一つの「希望」を指し示している点である。その「希望」こそ、最後の場面「七人目の子供を見た」における、「死」から「生」へという視点の転換性（この部分はプラス・マイナスの評価で分かれるが）は、「謎」を含む作品の魅力となり、「余韻」を残す。同時に、「純愛」（過酷な労働者同士）から「現実の悲惨な生活」へという「急降下」が、さらに辛酸な労働者の生き方や「生と死」と重複され、「感動」を生む。この「生・死」を取り扱うと同じように、もう一方の「純愛」（希望）に対しても丁寧

に焦点をあて、最高傑作の一つとして、作品鑑賞する必要性があるのではないかと私は思う。

③豊かな「文学体験」のできる「韻文」の読解を探る

この韻文読解では二本、館陽一郎（森高校）先生の「詩の授業を通して『こころ』を考える」と齊藤圭二（余市高校）先生の「ふたつの教材で中学生体験入学授業―小学生作文と石垣りん生活詩人随筆『花嫁』を考察しよう」。

館氏の実践は萩原朔太郎の詩「こころ」を選び、公開授業を行った実践である。この詩は、「こころをばなにとへん」と疑問形式で問い、「あぢさい」（視覚的）と「夕闇の園生のふきあげ（噴水）」（無音が逆に音を想像させる聴覚的）に喩え、さらに「二人の旅びと」に飛躍させた名詩である（註8）。第三連からなる、この詩について、あえて行間を塞ぎ、どこで切れるかという「発問（連の区分）」からスタートする詩の授業例も紹介された。

氏の実践は、音楽を聴かせ、作品の読解をおこなった後、「あなたにとって『こころ』とは何か」と「その理由」を書かせる「表現」の授業内容も含んでいた。この「たとえ」で生徒は、類型1（自然や変化）【例】花、空、季節、風、感情。類型2（脆さ）【例】ガラス、シャープペンなど。

類型3（時間）【例】ビデオテープ。ある程度の語彙的類

型化の予測は可能だが、この「表現」として、一言だけの「理由（喩え）」に限定されているため、書く内容も狭く、深みが生じない。このところは、(時間的余裕があれば)「喩え」とその「理由」から、過去を振り返り、作文(体験談を含む記述)形式まで広げることもでき、より効果的実践になったのではないかと思う。さらに、韻文の「読解」が中心ならば、荻原朔太郎の作家論(妻との別れ)や作品論まで広げて、教材化すれば、より素晴らしい実践となるだろう。「公開授業」の制限もあり、次回に期待したい。

次に齊藤氏の実践を見て行こう。小学生の「作文」の実践もあつたが、それは割愛し、「石垣りん」の実践を中心に論考したい。大衆浴場で偶然、ある女性から「衿を(簡便カミソリで)剃ってください」と妙な依頼を受けた作者は、その女性が「明日オヨメに行く」という内実を知り、ひとときの交流を散文詩的な作品に綴つたものである。多分随筆であろう。しかし、私は散文「詩」として取り扱うことが効果的だと思う。美容院にも行かずに済まず、ゆたかでない人間の再出発(豊かな喜び)を、また、不思議な「願い」を、平凡な日常生活の機微で描ききつている。最後「ハダカで別れた」彼女に対して「彼女いま、しあわせかしらん？」と奥深い「謎」しらん」を含ませ、閉じているが、余韻だけは、どこまでも、いや、どれ程深く私たちが

の胸に刻まれて残るだろうか。この実践でも、授業をうけた中学生の新鮮な「感想」「批評」を聞いて、実践を絡めて欲しかった。

④読解「古典」の総括としての「創作」論のあり方

次に「古典」では、鈴木圭子(苫小牧西高校)先生の『芥川』十二の謎を解く―謎解きによって古典を生き生きと主体的に読む―を論考していこう。古典は文法事項に捉われ過ぎると、古典の授業は半減する。読解では、テーマに関わる最低限の「必要不可欠」部分の文法を取り扱いながら、作品の面白さを追究するのは、効果的であろう。特に、面白さや興味は「謎」という形で生徒に提示することは、考えさせる授業を行う場合、必要不可欠となる。

謎十二個をあげているが、その中で、私が興味を抱いたのが、謎1「男」、謎3「年を経てよばひわたりける」、謎8「鬼」である。最初に、「男」であるが、父が皇子、父方祖父は、平城天皇である。したがって、本来、もし父が天皇にでもなれば、出世間違いない身分なのに、この当時は藤原の北家全盛期。この一族でなければ、出世は無理という時代性を、充分教える必要がある。藤原一族にとつて、出世の大事な(宝物)、后になるべき高子を略奪された兄弟は、相手が、皇子の子といえども、「鬼」の形相と化して、

追つて連れ戻す。この状況を喩えとして、物語「表現」でしか昇華する方法がなかった業平の「時代性」や境遇の「不運」を妬み、作品は創られる（作者が在原業平ならばの仮説が前提）。謎3では、生徒が悩み議論となった「二人が顔見知りかどうか」という問題と重ねて、論じたい。

「よばひ」は終止形「よばふ」で、「よぶ（自動詞、四段）」＋「ふ（上代・助動詞、未然形接続）」の意味「継続し続ける」であるから、「求婚し続ける」ということである。相手は当然、求婚され続けたのであるから「顔（恋文間だけでも）見知り」。でも絶対に「許されない恋」であり、女も「駆け落ち」をしたくても、兄たちの「出世」のために「不可能」と諦めていた。その究極の決断が、「略奪」（女の同意は在り得る）という状況を、生徒と読み取りたい。文法では「ふ」は「住む↓住まふ」「語る↓語らふ」などからも多くの「連語」があり、「助動詞」から「接尾語」へと変化・発展した経緯を教えることも重要だ。謎8では、「鬼」と喩えられることは、「権力構造」をばかしながらも、寓話性の持つその内実的な「意味」にこそ、高い文学性があり、最高傑作の一つである所以である。

最後のまとめかたであるが、「創作」として書かせた生徒作品は、大変内容豊かな表現となっている。しかし「創作」としては、高い評価を受けながらも、あくまで「古典」

の読み取りが主眼である。写実的に書きながらも、最後はどうしても「空想」の世界に遊び、作品理解が「フィクション」の世界へと誘ってしまうので十分注意したい。これが、言語操作主義的と誤解されかねない。「梅雨の露」など、これだけ、リアリティある表現なのに、「結末」や「読者の視線」を意識して、「女」も（ツノは女の額を破った「鬼」であったというのは、「フィクション」としては、読者を魅了しつつも「古典文学」の伊勢物語（読み取り）では「文学性」を損ねてしまう。この「伊勢」では、喩えで「鬼」と表現せざるを得なかった作者の「不遇」である世界観が前提としてあるが、故に、和歌で屈折した心情を昇華するしかない主人公にとって、「歌物語」がすべてであり、その思いが読者に通じて涙を誘う深い「文学体験」を生徒と共に共有したい。

四 「作文嫌い」を克服し「生活を育てる」表現を目指して

1 表現意欲が「書く力」を育て、自己理解・現実理解に繋る「力」を

この「表現・作文」では、四本の実践報告があった。下山康弘（稚内南中）先生「書けない子をなくす作文指導」

『フォーマット』と「引用」を用いて」、次に藤田真一（創路愛国小）先生『「べっこうあめ」で説明文を書く』。中川真一（江差町南が丘小）先生『あのねちよう』で書く力をつけたい」、そして私の「俳句創作の実践例―俳句の鑑賞と創作の差異―」の4本である。

下山氏の実践から見ていく。「作文嫌い」な生徒が多く、作文の授業という「顔が曇る」という授業風景がある。

理由の一つが「書けと言われても、何を書いていいのかわからない」こと。「考えたことをその通りに書く」といつても、抵抗感はおさまらず、氏は『文章構成の型』の指導から、スムーズに作文が進む「仕掛け」をつくり、実践した報告となっている。その「型」を紹介する。

最初は「序論・本論・結論」は基本として抑えさせ、①「自分の立場（結論）」「予告」②「（結論の）理由の提示」③「自分の考え（体験）」④「引用（引用の出所を含む）」⑤「引用内容を自分の言葉で言い直す」。この後二つ目の理由を提示する場合②から⑤をもう一度繰り返して最後に⑥「結論」となる。これは、氏の意見文型「1」と型「2」を、私なりにまとめて整理したものである。この「型」で優れているのが、「予告」と「引用の置き換え」であろう。このような型を高校生でも応用すれば、立派な「小論文」が完成する。「予告」は、「論理展開」の方向指示器であり、

難解なので、私なりに、また、具体例をここで示してみよう。

【例】「結論は〇〇であるが、先ず、その理由を私の体験談から説明し、その反対意見についても触れ、相互比較する形で論じたい」となる。この一文の有無で大学受験の小論文では「評価」が大きく違う。次に「引用の言い換え」では、さらに難解であろう。なぜなら、「抽象化」したり「教訓化」したりする中での論文の質の「高さ」を求められるからである。数式であれば、様々なデータから、公式（一般式）を求める作業に等しい。また、氏は、さらに「書き込み回覧方法」で生徒の相互評価と添削を行って、作文の質を高める工夫（推敲）をしている。このような実践を通して、書く力を養う実践は、大変参考になり、貴重でもある。型はあくまで型なので、マンネリ化を超え（型破り）、いかに発展的「進化」させるか、次の授業実践のさらなる創意工夫にかかっていると云える。

次に藤田氏の実践を論考行こう。小学校三年生の教科書の最初にこの単元、「広い言葉、せまい言葉」（説明文）があり、「まとまりやじゅんじよを考えて」調べたことを書くとなつている。「調べたこと」を「順次性」で書かせる「必然性」に氏は疑問を抱き、「よし、書いてみよう」とならない子たちに対して、「べっこうあめ」を作らせ、「説

明文」を書かせたものである。「活動」は人と人を繋ぎ、動きが生活を肌で触れさせると同時に「書く」意欲が湧き上がる仕掛けをつくり、表現と直結する。書かせ方も下山氏同様に、「はじめに」「中（はじめ）（次に）（最後に）」「終わり（感想）」という組み立てメモ（型）があり、それに沿って書くことになっている。

子どもたちの作品は、どれも実習を生き生きと表現し、楽しかった「べつこうあめ作り」を相手に伝えようとした魅力的な作文となっている。とりわけ、酒井望有さんの作文は、素晴らしい。「さいしよに」（型の「はじめ」を使わず）で書き始め、「材料の説明↓用意するもの」と続き、「用意したら作り始めです」とどう次に繋げてかくのか考えて分かりやすく、論理的に綴っている。本論の実習説明でも、「つぎに↓こんどは↓もうしばらくすると」時間的経過を踏まえて、流れるような論述は読みやすい。特に注目させ、説明を詳しくしたい場合「このとき」や「注意」をいれ、「注目！」と心で叫んでいるようだ。論理と「感性」が見事にマッチした文章である。最後でも「しばらくくさますと」で完結し、あくまでも正確に説明しようとしている。「さめます」という二度のレフレインは、「詩」的表現を感じさせる質の高い文章。すべて、最後に「おいしかったです」と金太郎飴のようなフレーズ（感想）より、「詩」的効果

を私は評価する。ここで、「説明」を基本としながらも、失敗やハプニングを記述させる「幅」「広がり」は興味深く、また何故失敗したのかという、理由探求もまた、豊かな表現の実践例となる一方法であろう。こんな観点も充分生かしてほしい。

三本目は、中川氏の実践である。灰谷健次郎の実践本でも有名な鹿島和夫氏の『1年1組せんせいあのね』などを参考にし、文字を学んだばかりの1年生にどのようなたくさん書かせ、書く「楽しさ」を教えるかという実践である。せつかく覚えた文字も使わなければ忘れてしまう。使うことで「定着」をはかり、毎日「せんせいあのね」帳を書かせて提出させる「宿題」である。①毎日1行でも、②「したこと」（自分この行動）「あったこと」（行事や出来事）「こう思った」（考え）「どうしてかな？」（問題提起⇨考えの深さ探求）を意識的に分けて「書かせる」ことは、目標値の高い実践であるが、1カ月後ほとんどの生徒が提出し、定着しているという。その成果は①放課後の友人関係がわかったことである。放課後の子どもたちの遊びが詳細に書いてあるからだ。②子どもの興味関心が向かう方向性が分かったことも成果である。さらに、③最も注目すべきことは、興奮・パニックを起こすMくんが、「書くことで自分の

ことを振り返り考える」（感情コントロール）力を付けていきたいと、個人の獲得目標まで、明確に氏が考えていることは注目に価する。

次に、書くことが苦手な子どもに楽しかったこと以外にも気持ちを素直に表現できることを求めている点は素晴らしい。例としてMくんの作文は笑ってしまった。

「せんせいあのね、ママがけいさつにつかまったよ。かわいそうだったよ」

最初Mくんの作文は友達の名前の羅列「うれしい」から友達の名前、食べ物の名そして「おいしかったな」から、「ママがけいさつに」と確実に「書く力」「感じて表現する力」が付いてきている証であろう。課題は「継続力」と「考えて書く内容を見つげ出す力（内省力）」だとしている。この二つは、密接に関連している。面倒だからと常に「考えず」書くことがないと「理由」をつけて、「継続」を拒否しては「内省力」が育たない。毎回書くことが楽しいという子は稀だ。しかし、通信や授業で「ここが良いね」と笑顔で評価し続ける、教師の継続もまた求められている課題であろう。氏は「最後に」のレポートで「やっててよかったなあ」と思うと記述している。この姿勢こそ「継続力」の原動力だと私も考える。文法事項ではくつつきの「を」「は」の指導をあわせて、今後の実践に注目したいと思う。

私の実践は、紙面の都合で割愛する。

〔註1〕朝日新聞（09年12月1日）この感情コントロール

の対策として、教委は事例研究をする。日曜日は水泳大会で友と遊べない時、その友人から遊びの誘いを断る練習。①ごめんと残念の気持ちを伝える。②その日「水泳大会」と説明。③「断り」④最後に「最来週は遊ぼう」と代案を伝える。これは、立派な「ことばの力」教育であろう

〔註2〕2009年度教育研究全国集会（東京）、国語分

科会共同研究者（浅尾紘也）氏の基調報告より。

〔註3〕阿辻氏は「保」について「ハネるのか、ハネない

のか」「口の下が【木】か【ホ】か」という問題を梓川高校放送部が制作したビデオ作品を取り上げ、詳細に説明している。これは、「採点のモデル答案」として「ホ」は×、「木」でなくてはならず、「ハネ」も×ということ、高校生は必死に調査したビデオ作品となっている。「保」の右側は「オムツをした子どもの文字であり『口』と『木』に分けるのは後世の字形」と阿辻氏は指摘。

〔註4〕「は」は古典文法を学ぶ高校生にとつて「係助詞」という規定は理解しやすい。（岩波・小学館・旺文

社」国語辞典など。一方「副助詞」としては「明鏡国語辞典（北原保雄編、大修館）・福武など」。児童言語研究会でも「副助詞」として、指導。小学生にとっては理解しやすいと判断。ここでは、「は」と「が」の「兼務」作用と同時に「差異」についてもっと深い指導が必要と思う。「兼務」では『日本語と日本思想』（浅利誠、藤原書店、08年）が検証的に記載。

〔註5〕 西郷竹彦『文芸学入門』（明治図書1995年刊）

「文芸の世界―新見南吉『ごんきつね』」参照。最後の「兵十はかけよつてきました」を文献考証から「かけよりました」のほうが「よい」と指摘しているが、日本語の「は」は係助詞なので、場面（視点がさらに反転）が「ごん」となり、映像の世界では、カメラが「ごん」となる。兵十の「顔」をアップで捉える方法は、よりリアリティがあるのではと思う。『山月記』の最終場面でも同様な「は」の使用箇所あり。

〔註6〕 中澤宏隆『羅生門―下人の素性と老婆の正体―』『国語教室』（大修館06年11月号）『国語教室』（大修館06年11月号）「老婆」の「檜皮色の着物」「短い白髪」から「尼僧」の衣色や短い髪（老婆は長

髪にイメージあり）と結論付けるのは、興味深い。また「菜料」「現」など漢語の使用は高学歴から。薄井道正『読み』の技術―大西忠治の方法に学ぶ（民衆社、1998年）で「科学的『読み』の授業研究会」があり、研究しているが、この研究会との関連性は解明できず。「科学的」を言語的知性と言語的感性の両面性を含むことから、「科学的」という表現が前者に比重を置く誤解を生みやすい。私は「科学的」というより「形象」の方が、

〔註7〕

適切ではないかと考える。河野氏も前者を重視、後者の「感性」の読み取りが弱い点を指摘したい。映画「ゲド戦記」の主題歌「テルーの歌」（宮崎吾朗作詞）が、朔太郎のこの詩「こころ」の盗作ではないか論議され、話題となった。盗作かどうかも含めて、生徒に「読解」と「表現」の差異を書かせる授業実践の提案を私は行っている。

〔註8〕

（長沼高校）