

国語教育

「かしこく・ゆたかに・たくましく」本質的問いを「国語教育」の中心課題に据えて

荒木 美智雄

一 社会認識を育て、批判力を高め、
今を問い直す国語教育を求めて

1 国語教育の危機的現状とその課題・分析を
通して問題解決への授業実践とは

今年の合同教研では、多くの大学生が国語分科会にも参加され、活発な討論ができた。テレビなどマスコミの影響もあり、「日本語」の乱れを各参加者は指摘する。目上の人に「タメ口」で話す、「キモイ」「ヤバイ」「ウザイ」（ウザタイ）等、三つの言葉ですべての会話を済ますなど、その「乱れ」の傾向は、様々なところで広がり、大学生で

さえ問題を深刻に受け止めている。この「乱れ」とは、生活を見つめずに、感情だけで生活する「人間関係」の希薄さが表れている。「かなしい」を「チョーかなしい」と軽薄さでしか表現できない自己主張には、感情だけが肥大化し、人間的豊かさのない、貧しい「生活」や「心」だけを如実に反映させている。

しかし、子どもたちが、「キモイ」としか自己を表現できない時、それは、自分をしっかりと認めてほしい願望であり、相手に繋がる真実の「コトバ」を必要としていることだと共同研究者（茶森氏）から重要な指摘を受けた。それらの言葉と共に生きざるを得ない子どもたちの厳しい現実を、私たちはどう受け止めるべきか。決して逃げずに、全身でささえ、その克服する「希望」もまた、その中から探り「広さ・深さ・高さ」だけでなく「ゆるやかさ」という幅のある「国語」教育が、今こそ求められているのではないだろうか。

また、親（社会人大学生）からは、娘の国語教育について「書かない作文」「読まない物語授業」に不安を感じていると報告された。さらに、全国各地の実状として困難化をきわめる生活指導について、こんな報告（馬場氏）を受けた。

「席替え」に対して、「前ばっかり」「いつも〇〇ちゃん

の隣りばっかり」という厳しい不満を抱え、「(パソコンの)席替えソフト」を開発した教師の話題である。そんな時間的余裕があれば、授業作りに専念すべきという批判は当然ではあるが、そこまで子どもだけでなく親のクレームに消耗している教育(担任)の深刻な現実が、垣間見える。

小学校の現場(市来氏)では、前述した三つの言葉(「関係遮断」を「三点の壁」として取り上げ、教室内であえて禁止して「温かな人間関係」構築を目指すなどで、日々様々な努力を行っている。心が豊かに感動したら、また、楽しかったら言葉が自然に溢れ豊かになる国語実践を、今こそ試みるべきだ。言葉は、心の内面からどうしても表現せざるを得ない衝動を感じた時、生活に根ざした「本質」に迫る「作文」や「綴り方」の授業実践が、初めて成立する。

改めて、言葉を大切にする「国語」教育を押しすすめることが叫ばれている今。特に、全国各地で改訂『要領』の問題点として、『内言』無視の言語観¹が横行し、言葉を単なる「言語の伝達手段」にしたり、活動主義に基づく「活用型」とよばれる授業が盛んに展開され危機的状况にある。言葉には、外に発する「外言」だけでなく、音声を伴わない、思考と結びついた、より重要な「内言」がある。

例えば『走れメロス』でも、作品冒頭「メロスは激怒した」だけの記述で、「メロスはなぜ、また、誰に対して激

怒したのか」「どんな人物なのか」などの反応が、「内言」となって「心」の中で渦巻き、文章(言葉)に向かって主体的・能動的な「読み取り」が始まる。さらに、「内言」を活性化して思考を深め、自分の言葉で具体化しイメージ豊かに感じ取った時、その表現の言い換えを試み、作品の本質に迫ろうとする。これが、「話し合い」で外に表現されるとき、「外内言」となり、言語の思考過程を一層高度化し、「ことばの力」を限りなく豊かなものにする(註1)。

したがって、「ことばの力」とは、言語教育では、説明文教育での「論理としてのことばの力」、文学教育では「形象としてのことばの力」、作文教育では、「生活としてのことばの力」となって機能する。さらに、言語教育における「論理のことばの力」(「評論教育」)を培うことは、言語能力を最大限に生かし現実認識を高め、事実を踏まえた論理的思考をはかることだ。「文学教育」では、「形象のことばの力」を駆使し、具体的な作品世界を形象的に追体験し、その世界の意味を問うこと。「作文教育」では、「生活(自分)のことばの力」を広げ、自己と生活を見つめ直し、自分の世界を広げ変革することを目指す(註2)ことが、私たちのめざす国語教育であると再確認していきたい。

2 「PISA問題」の解釈・分析における諸問題の本質

経済協力開発機構(OECD)が2009年に実施した学習到達度調査(PISA)の結果は、「読解力」が8位(前回15位)、「数学的リテラシー」9位(前回10位)、「科学的リテラシー」も5位(同6位)と順位を上げた。特に国語の読解力との関係で分析すれば、文科省の実施してきた全国学力テストのB問題が、PISAの模試試験の役割を果たした結果であると、マスコミもその宣伝に加担し、様々な形で報じている。しかし、問題点が多い。第一に、どの都道府県でも机上の「活用力」の反復練習で高得点を上げて、PISAの求める「読解力」とはかけ離れている問題である。日本が高得点を示したのは、「読解力」の3側面の内、①「情報取り出し」(4位)だけで、②の「総合・解釈」(7位)と③「熟考・評価」(9位)は、依然苦戦している。「朝読書」の推進や類似問題の反復を強化しても、PISAが求める「効果的社会参加させるための理解・利用・熟考する能力」(未来参加型学力)は培われていないと言えるだろう(尾木直樹も指摘)。

第二に、このPISA問題が教育の「学力」問題と混同され、社会問題化しながら、高得点だけを指す数値だけ

に矮小化している問題である。各都道府県の教育競争を煽り、PISA型「読解力」の向上を目指し、そのための特別対策の強要など、血眼になって教育の本質を歪めている。そもそも、参加国が毎回増加し、変動する「母集団」に対して異なる条件下で、順位だけを煽るマスコミ報道にも責任がある。今回3分野で圧倒的、第一位となった上海は、中国が不参加のため、都市型参加(特例)となった。この結果を「上海歴史上めつたにない人的資源、時間・金を費やした」と教育当局(上海市)は豪語している。香港もシンガポール(国ではあるが)もまた、大都市が単独で参加しているような所と、人口1億2千万人以上の日本と同レベルで比較するのは、整合性を欠き、愚かな議論といわざるを得ない(池上彰指摘「朝日新聞」10年12月24日)。

問題の本質は、「生きる力」に直結する「未来型学力」を、子たちにどう培うのかということである。ただ読ませる「朝読書」や「新聞(スクラップ)」など単純な内容理解ではなく、その中に「何が語られ」、「何が語られていないのか」、また、自己の生活を見つめ直し、深刻化する現実社会とどう向き合い、重要な「批判力」も含めどう変革していくかが、今こそ問われていると思う。私たちは国語教育の中で、それを具体的な授業実践を通して探っていきたいと思う。

二 言語教育を「継続的・体系的・総合的」に行う国語教育の重要性

ここ最近、電子機器の普及で衰退する「言葉の力」について、様々な議論がなされているが、それは「言葉を使って、考える力や感じ取る力」の弱体化である。その言語を駆使して行う「言語活動」の基礎・基本となる「言葉の力」には、「発音・文字（かな・カタカナ・漢字）・語彙・文法」などがある。そのことについて、科学的・体系的（総合的）に「取り立て」指導する必要がある。しかし、『要領』での「言語教育」の位置づけは、「話す・聞く」「書く」「読む」の三領域と安易に規定し、それを（国語教育の基礎・基本として）独立させずに「言語的活動」一般と混在させながら、指導を行い言語の操作と伝達に終始する弊害を生んでいる。「書く」という【書き言葉】は「話す・聞く」という【はなし言葉】を反省し記録したもので、保存することができず、【はなし言葉】はその場で消えるが、保存され残る【書き言葉】は、その要素「文字・語彙・文法」などを特に取り立てて教えるべき重要性を持つ。つまり【はなし言葉】と【書き言葉】は、決して同一レベルではなく、そこに必ず「差異」が生じるが、それを十分認識させつつ、科学的（実

証的）指導に基づき、体系立てて教えるのが「言語教育」の要となる。その上に、言語活動の一環として「書くこと（作文）」や「話すこと（スピーチ）」などがはじめて成立する。では、具体的にどんな「言語教育」を授業で行えばいいのか、「長音指導」を例にとつて簡潔に触れたい。

例えば、小学1年生（ことばの教育）では、「おかあさん」「おかーさん」と発音しながら、「おかうさん」と書かない。「いう（言う）」を「ゆう」と発音しながら、「ゆう」と書かない。何故か。高校教育の「古典」で教える「歴史的仮名遣い」（「イ段＋う」↓「ユウ」など）から論理的に説明できるが、そんな困難な文法説明をできるだけ避け、小学生には【はなし言葉】と【書き言葉】の実践例からいかに分かりやすく教えるのが問われている。その困難性を克服する授業実践を今、構築しなければならぬだろう。しかし、今回レポートがなかったことが、残念であり次年度以降に期待したい。

三 「言語活動」としての文学教育の問題点とその展望

三章、文学教育関連では、7本のレポートがあった。これを、文学教育の「語り」として2本を論じ、義務制から

の文学教育1本、高校から同じく文学教育2本を順次検証する。そして残りの韻文の報告(2本)は、第四章3節でまとめて考察しよう。

1 「文学教育」の「語り」に秘められた「謎」「読み」の深さ

レポートは、『三大小説』の『語り手の視点』津田孝先生(苫小牧総合経済高校)と『羅生門』の教材論史の再考をめぐって「拙者(長沼高校)である。

では、津田先生の報告を見ていこう。物語は一貫した語り手を持つ。その大原則は、以下の四点と指摘する。

- ① 語り手は物語の中で読者・作者の世界に侵入でない。
- ② 語り手と読者・作者の間には、「第四の壁」(舞台用語、舞台は三面の壁で覆われ、舞台・観客席との壁のこ)とあり。
- ③ 語り手の単一性。
- ④ 語り手は物語内で出会わない存在と意思疎通できない。

ノンフィクションなどは、語り手と作者が同一であるが、物語の一般的なものは、三人称の語り手(全知全能)であ

る。『羅生門』の場合をみていくと、「ある日の暮れ方」ひとりの下人」で始まる作品は、三人称の語りで進むが、途中「作者は」と「第四の壁」を超えて「ルール破り」を平然とまた、意図的に行う。これは『羅生門』の世界を覆う「第四の壁」の外側にある「現実世界」の中に、作者(芥川)と読者を併置させる特殊構造を作り出す。

さらに、「一人の男」と「下人」をあえて「謎の人物」に喩えて、映像的・ミステリーの効果をねらった描写は、他を圧倒する。この奇抜な表現力は、多くの読者を勝ち得た。しかし一方、無から新しい世界を創作できなかった芥川は、古典を題材にして描くしかなかったが故に、処女作品において、もうすでに「限界性」を孕んでいたのではないかと津田氏の指摘は鋭い。虚構でしか語れない芥川は、晩年「ぼんやりした不安」に苛まれ、「死」へと誘われる姿(残滓)は、別の意において読者を魅惑してしまう。

同様に、段落毎に「語り」の視点が変化し、読者を魅了する『山月記』は、芥川作品と驚くほど創作上の類似点があり、その影響下にある。また、芥川の師である夏目漱石が描いた最高傑作『こころ』もまた、「語り手」は、「上」

「中」で私(青年)であるが、「下」の遺書では、自殺する先生の視点でしかも「一人称」で語られる。その中で展開される「自我」と「時代性」の謎は、多くの読者・研究

者を引き付けて離さない。特に、複雑化した構造(「語り」)は、先生の遺書(虚構世界Ⅰ)の中に、先生とKとの恋の確執(虚構Ⅱ)が内在する興味深い二重構造をなし、『山月記』も同様)、読者を幻惑する。ここで、津田氏は、「中両親と私」について不要ではないかと重要な指摘をしているが、この問題は、さらなる論考が必要だろう(註3)。拙者の実践は割愛。

2 自主教材「絵本」を形象豊かに読み取り、その「深さ」と限らない読みの「多様性」を巡って

では、市来健先生(厚沢部町館小学校)の「身近な題材からのイメージを広げる読み取りの授業」という報告で、義務制の文学教育(自主教材)を考察しよう。

市来先生は、生活指導的な面での「言葉を大切にすること」を重視してきた。クラスのトラブルは、様々な要素が複雑に混在して生じるが、そこに必ず、「言葉」の問題があることを痛感する。物語を自由にイメージする力(表現力)は、言葉の力を基礎・基本にし、さらに、言葉の意味を的確に認識しながら、想像力を駆使して論理的に自分の意見をまとめる総合力(「ことばの力」「論理の力」)へと

発展するととらえる。一年生の「おおきなかぶ」では、①発問の答えは、教科書から考える(資料からの抽出)。もし、ない場合は、②文と文の間を想像力(原因・理由の探求)で答えることを意識させ、授業を展開している。その時、場面の色、効果音、登場人物の格好など五感を最大限使って、形象豊かに読み取るために「何が」イメージを豊かに表現する力になり得るのか、その「手立て」を「深く」模索する。そこで、意図的に選んだ自主教材の絵本が、『ちよつとだけ』(瀧村有子作 福音館書店)という作品であり、深い読み取りを行った実践となっている。最初にあらすじを述べ、さらに考察していこう。

なつちゃん(主人公)に、新たに下の兄弟ができて、お母さんは、その赤ちゃんの世話で忙しい。その赤ちゃんにお母さんを取られる悔しさを我慢しながら、自分のこと(パジャマの着替え、髪のコム結びなど)は、失敗しながらも自分でちよつとだけできるように努力する成長物語である。

授業を受ける(館小学校の)6人子どもたちの内、4人が長子、2人が末っ子。長子は、この童話を共感的に読み取れるだろうが、末っ子は、上の子の我慢をどう受け止め

るか、氏は問題意識を持つて臨んだ。ミルクを飲むためのコップにミルクを自分で注いだり、自分だけでバジャマに着替えることを、「ちよつとだけ」できるように頑張っていくんつちゃんの行為を、生徒（以下省略）A「冷蔵庫から重いリットルのミルクを注ぐのは大変」、B「ボタンの大きさより穴の方が小さい」と、正確に読み取っていく子どもたち。特に圧巻なのは、6場面の「公園で」お友達のおふみちゃん【は】、ママといっしょです。の【は】から何が分かるかという発問である。C「なつちゃんにはお母さんがいない」、D「だから寂しい」と難解な文法問題を、そこに触れず形象的読み取りを重視して、心情を的確に読み取っている。「副助詞（係助詞）」の【は】を文法的に解説するのは、低学年のため不可能であり、ここでは、文と文との「間」からの読み取ることは、大変効果的な指導（文のきまり）だ。

最後、絵本には、なつちゃんが赤ちゃんを一人で、手にタンポポをもってあやしてしる絵だけの部分がある。この部分について、子どもたちと授業者で文章を新たに創作するその実践は、感動と共感を生む。絵本という「視覚」表現を「書き言葉」である文章に創作することは、共同的営みである。書かれていない部分を、「遊び」（活動主義）ではなく、形象的・正確な「読み取り」から「作品と対話する」

という新しい試みであり、この実践から私たちが学ぶものは、限りなく大きい。

ここで、参加者（社会人大学生⇨母親）から、根本的かつ鋭い問題提起がなされた。それは、なつちゃんの姉としての「我慢」が立派過ぎて、実際の子育てと大きなギャップがある点である。現実の長子は、下に赤ちゃんが出来る時、「激しいジェラシー」で、大変な経験（母が髪を取り乱すまでの逆上経験。長子が未っ子をマヨネーズで殴打等）をすると言う。そんな（ジェラシーの）絵本も提供して考える幅のある「国語教育」をすべきだという意見である。他の読みを否定して、姉の立派な「我慢」（自己規制）だけを美化する読み取りは「道徳的な読み」に繋がる危険性を持つだろう。この「我慢」が、誰のために、何故なされるのかも一度深く子どもたちと共に考えさせたい。

親からの一方的な願いだけからの「強要」ではなく、自分の内面から、自ずと激しい葛藤を経て、「我慢」が「思いやり」という優しさに「昇華」される場合があるのか等、多面的な「読み取り」をこれから模索すべきであろう。「道徳的読み」についての根本問題は、多様な読みを認めずに、一つの方向に「縛る」読み取りという指摘（馬場氏）を受け、さらに実践の中でそれらを検証していききたい。

3 「文学教育」における「科学的」「形象的」読み の多様性

次に高校の現場から二本のレポート「セメント樽の中の手紙」河野晃先生（北見支援学校）、と「小説の豊かな『読み』をめざして—小説『草之丞の話』の読解と、図書館を利用した読解指導」大澤信哉先生（北広島西高校）をそれぞれ見てみよう。

河野氏のレポートは、昨年引き続き「科学的に読む」ことを主眼において、読み取りを実践する。今回は前回触れられなかった「女工の手紙」を中心とした発表となった。ここでは、六点の問題（拙者の視点で）を提起しながら読みを行っている。

- ① 女工は何を伝えるために手紙をかいたのか。「クラッシュャーを止めなかった会社」の過酷な労働の事実と共に、「辛い気持ちを誰かに知ってもらいたかった」（生徒）と読み取る。
- ② クラッシュャーを止めなかった理由では、「労働者はあくまで『道具』であり、『能率』のために」に搾取される労働現場の本質に迫る。
- ③ 手紙の行く先が労働者であることにこだわる理由に

については、深く考察し「科学的」読解となっている。恋人も女工も同じ労働者であるが故に、未知なる手紙の読み手が労働者であることを望むのは、「同情」（対等性の欠如）ではなく、「共感」(情動の相互関係)をもとめ主題に肉薄する。しかも、「文体」を精査しつつ、こんな発見をする。それは、手紙の前半部はシヨッキングな出来事を、疑問の終助詞「か」で冷静に事実を説明し、後半部からは、女性特有の終助詞「わ」を連発しながら、柔らかに確認と働きかけを行っている点である。最後は、「ね」「よ」でさらに念を押しながら切実な願い(確認)を訴える表現は、効果的かつ巧みである。「わ」と「ね」の間に一回だけ使用される「葬られているのです【もの】」の【もの】に特に注目したら、次の問題点⑥に重層に関わってより深く読解できたと私は思う。

- ④ 「劇場の廊下」「大きな邸宅の扉」に恋人のセメントが、使われるのを「忍びない」と言うのはなぜか。
- ⑥ のセメントの使い道を知りたいという問題と重複するので、まとめて考察するのも効果的であろう。この問題を河野氏は、4つの要素に分けてしまったが、「の」で繋がる二つの要素で読み取る方法もあったのではないか。「劇場（上流階級）の廊

下(踏みつけられる)」で、「大きな邸宅(労働者からの搾取による財産)の塀(資本家のプライバシーを擁護する)塀」と捉えたとすつきり流れるように思う(註4)。

⑤裂を手紙に添えたのはなぜか。この作品の主題に直結し、「裂(きれ)」の作品における「意味」を問うことになる。生徒の意見は「持つていると辛い」「お札(その代わり)」「お守り」「リアリティー」などがあげられ、深い考察をしている。これは、恋人の存在(汗と共に過酷な労働に打ちひしがれた証)と死(血に染まった)だけでなく、恋人をどれだけ愛したかという愛(裂の仕事着で固く私を抱いてくれた)に収斂される表現であろう。では、なぜ、これほど大切な「形見(恋人自身)」を手紙と一緒に手放したのか。それもまた、⑥に繋がるのでそこで考察する。

⑥セメントの使われ方を女工はなぜ知りたいたのか。自分の最も大切な「裂」を手放してまでもと、ここでは付帯事項が付く。「裂」以上に、引うべき証である「お骨」もしくはそれに代わる存在(建造物)が必要であったのではないかという氏の「読み取り」は「深い」。だからこそ、「葬られているのです【も

の】の【もの】に込めた女工の特別な願いは、「墓」などのマイナス要因を超越して、労働者階級への、ある種の「希望」を指し示す「墓標」(スローガン)というべきものを暗示していると考えるのは、拙者だけの深読みだろうか。これが、作品の「意味付け」と関連させ、生徒に何を読み取らせるのか、主題に直結する問題提起となっている。

作品の最終部分は、示唆に富む。「松戸与三は、」とフルネームで書かれる。労働者固有の名前を、しかも読点「、」を付け、一層強調している表現は見逃せない。その与三を現実世界に覚醒させるのは、次世代を担う「沸きかえるような、(自分自身の)子供たちの騒ぎ」(前半部分では「ウヨウヨしている子ども」と否定的表現から積極的表現に変化)だ(註5)。そして、現実世界から逃避するしかない与三は、酒を呷るが、ここで、あえて女工の「住所と名前を見ながら」という形で「現実」を直視させ、「希望」を醸し出す効果的表現は「深い」。こんな悲惨な労働環境を変えるためには、「繋がり」(連帯)しかないと明確な方向性を暗示しているのではないか。しかも、「へべれけに酔っ払いてえなあ」と逃避しか考えられない与三は、当時の労働者一般の「姿」を如実に反映するが、さらに、「母は強し」である。

「子供たちをどうします」と畳みかけ煽るように（愚痴りながら？叱責しながら？）、細君は断言する。「与三は、細君の大きな腹の中に七人目の子供を見た」と作品は、「謎」の締めくくりで終わる。

この部分では、「厳しい生活」と見るか、次期世代を担う「命の誕生」（与三たち労働者の待遇改善を勝ち得る「希望」と見るかは、論争がある。しかし、自ずとある一つの答えに収斂されていくのではないだろうか。作者は、こんな悲惨で残忍な事故が全国各地で発生している現実に対して、読者を獲得するためだけではなく、この解決策を書きたくても書けない（言論弾圧）が故に、その思いを封印しつつ「愛」の問題に昇華させざるを得なかったが故に、成立した作品ではないだろうかと私は考える。反論を期待する。

では、次に大澤氏の「小説の豊かな『読み』をめざして——小説『草之丞の話』の読解と、図書館を利用した読書指導」を見ていこう。大澤氏は、2010年「国民読書年」にちなんで、国語の授業と「読書指導」を関連させ、この実践を行った。「国語」の教科書は短編小説の宝庫であるのに、教科書では、定番教材が毎年、同じ読み方で進められ、これが原因で面白さに欠けた小説を強要され、「読書離れ」

が起きているのではないかと考えた。固定化と発展性の欠如から、「多様な読書」「多様な読み取り」を試みている。その手立ては、小説の授業の後、発展的指導として自分で探した短編小説を「物語紹介文」で説明する実践、もう一つは「アナザーストーリー」（本文の奇抜な発想に基づく自由な創作）である。

この小説は女優と「幽霊」という人物設定の面白さと、語りや会話の緩やかな「ズレ」や「ユーモア」が溢れ、高校生にとって興味深い作品となっている。①物語理解の発問で「読み取り」を行い、さらに②「多様な『読み』を促す発問」は生徒をあきさせない。色彩では母の「桜色の着物」の理由、「ブレゼントが赤いセーターだった理由」等どの生徒も作品の魅力に誘われ、様々な読みが体験できる。5月、幽霊・夫の墓参りだから、「桜」となるのだが、ここは東京、桜満開は4月の初旬で微妙にズレル。こんな一般的な「理由」で作者は、表現したのではないと考えると、作品世界はさらに広がる。また、「赤のセーター」も幽霊は、壮絶な一騎打ちであの世に逝ったのだから「血」を連想させる色と考えることも可能だ。一つ残念なことは、生徒の具体的な解答例（物語紹介文・アナザーストーリーも含む）があれば、より豊かな実践記録になったと思うことである。読み取りでは、授業者の工夫した「発問」で広がるが、創

作はさらなる「構想力」と高度な「表現力」を併い、「例文」の提示だけでなく、書かせる特別な「仕掛け」が必要となるであろう。次の実践に期待。

補論として、一言。草之丞は本当に「幽霊」だったのだろうか。語りである「ほく」が「真正正銘の幽霊で」と明言しているので疑う余地はないのだが。しかし、この作品では、話し方やしぐさなど待であることは表現されているが、幽霊であることを示す具体的なものは全くない。最後の別れ方に注目すると、「ごく普通の人間がするよう」に、玄関から出ていった」とある。草之丞は、母に惚れた「時代劇役者」ではないかとアナザーストーリーで想像するのも、また興味深い「読み取り」であろう。余談である。

四 「現実」と「生活」を確かに綴る「表現」(言語活動)を模索する

この章では、義務制の作文指導と高校生「小論文」、それに韻文の表現指導に伴う「詩」を見ていく。

1 小学生の豊かな作文指導について

最初に斎藤鉄也(厚岸町床潭小学校)先生の「入門期の作文指導」言葉で伝えることの喜びを味わわせることをめ

ざして「」を見ていこう。『作文』と言えば、子どもたちは「いやだ」「書きたくない」と拒否反応を示す。何とかだめて書かせれば、時間だけが浪費して、短く、詰らない作文しか生まれぬ。子どもたちだけでなく、教える教師側も、楽しみながら作文を書きつつ、その中で、「表現力」をどう培うのか、ということ为主要テーマにした実践記録である。斎藤氏は、次の問題意識二点を立てる。

- ①自分のしたこと(事実)を回顧し、そこに「意味付けること」
- ②表面では見えない友の姿を見つめるという「生活(記録的)指導」を加味し、重層的な観点で綴らせる大切さ。

私がりわけ注目した点は、次の二点である。

一つ目は「アメンボはなぜ水の上を歩けるのか？」という「春の生き物探し」(生活科)の授業とその作文である。子どもたちは、真剣に「なぜアメンボは水の上を歩くのか」を考える。生徒(以下省略) Aが「足が細いから水に沈まない」。Bが「体が重い、水に入ると軽くなるから水の上にいる」と答える。さらにBに対してCは「体が重いと沈むから、体がすこく軽いから」と批判力を含め、様々な

意見を絡ませ論議が深まる。教師側は、「浮力」を経験上理解しているが故に、そのことに触れ、さらに「深い」作文を期待して指導すると、子どもたちの理解度はそこまで到達しないので、「失敗」することがある。「どこまで書かせるのか」、さらに、「何をあえて書かせないのか」も含めて、彼らの発達段階を踏まえ「表現」指導することは重要だ。例えば、「7/6お祭りのできごと」（おたよりNO.40）は心温まる「失敗」であり、表現上の指導的な教訓に溢れている。

このアメンボの探索は、観察したことを記録させ、足のふわふわした毛にたどり着き、「毛の中に丸い泡（空気で浮く）ことを発見する。しかも、そのアメンボの模型をつくる場面での沈めたアメンボが浮くシーンでは、一斉に「おー」という感動の声がある。この授業で学んだことは、「思い」「疑問」を言葉で表現し、記録すること。ここで「仮説」を立て皆で話し合いながら、さらに、「実験」や「体験」で「検証」することは、「思考」を「知恵」に転化させる実践であり、素晴らしい。

もう一つの注目は、6/29の「運動会の作文」（おたよりNO.38）の実践。前任校の作文を模範作文として、提起すると、そのまま、真似て性急に「できた」と喜ぶ子ども。その作文を見て、斎藤氏は、憂鬱に苛まれながら、す

ぐ全面否定せずに（また安易に良い点を少し上げた後、修正点の「徹底」をはかることをせずに）、「リレーは1回しかやらなかったよね」と具体的な「事実」を指摘し、「あつ」と気づかせ、「先生は、ゆめかちゃんの作文が見たいな」と適切な「アドバイス」（生命線）を与え、書く「意欲」をさらに引き出している。氏は「書いた内容の質」や「書き方の指導」をするのではなく、「書いてある内容（事実）」を見て、その全文を（全身で）受け止め、さらに書かせる『意欲』を育てる」と強調し、この実践から学ぶものはいわめて大きい。参加者からは、入門期の作文指導は、特に、作文嫌いが生じれば、一生「作文嫌い」を作ってしまうと言うと危機感を抱く。書かせる前に書かせる教師側の留意点は、その成否を決するので、絵や音、匂いなどの五感を使い「感動」「発見」「疑問」など具体的「手立て」を、明確に持ち、書く内的衝動を常に心掛けるべきことであると強調。今、現場でかかえる深刻な問題は、「書かせるために公園に行かせる」行動主義やマニュアル主義（形式主義・道具主義）で、行き詰まっている「作文指導」が多いことだ。これはその現状を打破する効果的な実践例だったのではないだろうかと考える。

2 高校生の緊急課題「小論文」指導についての 取り組み

では、高校の表現指導、鈴木圭子（苫小牧西高校）先生の「国語科中心から全校的な小論文指導に向けて」苫小牧西高校の小論文指導」を見ていこう。

氏は大学入試では、「小論文」が課題として出され、「国語科だけの小論文指導には限界」と判断し、「全校的小論文指導」を提起する（註6）。その中で、以下次の三点の重要な意義を上げている。

- ①暗記中心の大学入試から、「考えまとめる力」の必要性という入試対応。
- ②書く対象が社会事情・科学的問題・環境や健康問題に渡る広範囲性に対する効果的な処置。
- ③全教員による全生徒の「考えない生徒」から「考える小論文（教育）」という画期的な転換点という意義付け。

どの高校でも小論文対策は急務であるが、全教員が取り組む「小論文添削」は困難を抱えているが故に、取り組まれたこの実践は、示唆に富む。また、この「表現」力を向

上させる実践は、斎藤鉄也氏が述べた「自分のしたことを振り返り（思考）、意味付ける」という「認識と表現」の統一と重なり、「小論文」（作文）に限定しない、広い意味での「表現」指導という意味合いを持つだろう。ここには、大学で小論文の力を必要としている現実的課題の本質部分が濃縮されている。

本来なら、各教科でそれぞれ「書かせる」授業をすべきである。政経では「日本経済の低迷」の理由を、化学では「実験結果とその法則性」を、数学では、「微分積分の応用性」を、しかし、それらを待つて、生徒一人ひとりの「小論文」力を伸ばすことを期待するほどの時間的猶予を、大学入試制度は与えない。だからこそ、各高校現場は、その対応に苦慮しているのである。ここで二点、この実践における特徴を上げて、私のまとめとしたい。

一つ目はその解決方法を、単なる「入試対応」問題に矮小化せず、「教育」の「考える力」に転化させた実践は、素晴らしく、国語力を充分に育成することだ。全教員が生徒の「考え」だけでなく、進路実現という「夢」を共有しながら、生活指導（考え方や生き方をはじめ、生活の見つめ直しと励ますこと）を含めて「教育」している実践は、限らない展望がある。

もう一つ、特徴的なことは、「一年生の小論文に対する

意識調査」の結果からの鋭い考察内容（分析）を行つていく点である。私が注目したのは、「4」の意識調査（「時間内で小論文」ができない理由）について、「うまく書けない」が41%、「短時間に文章（書く題材）が出てこない」が39%という結果。前者は、書く技術を学ばせれば解決するが、その中でも、題材という書く内容を探し、構成する力こそ「表現力」であるが故に、「うまく書けない」の中には当然「題材探し」の困難も含まれ、この「短時間に文章（書く題材）が出てこない」という理由は、より高い数値（割合）を示すだろう。だからこそ、常に問題意識を持つて新聞や本を読む訓練が必要となる。その最も効果的な方法は、「対話」という形での、生活全般に渡る「思索」の追究である。これが、全教員の全人生と関わりを持つ「接点」が出来て、それぞれ効果的な「対話」が実現されれば、必ず確実な「成果」がでると期待したい。

最後に、「小論文模試の結果（成績の推移）」について、一言。上位層の推移では、そんなに伸びていない傾向があるが、模試の難易度（小論文の高学年程）が上がつている関係もあり、特徴的傾向は見られない。一方、下位層では、とりわけ「E」（1年次）の生徒の推移は興味深い。最初、書き方が分からないなどの書く技術の欠如は、すぐ解決されるが、それ以上に、書く（題材の）引き出し」をもつ

ている生徒は、着実に伸びる。文学作品の感想でも、「オチャラケ（多面的思考）」の生徒が、意外（感動的）な感想文を書いたりすることと重なる傾向だと感じたが、今後注目していきたい。

3 韻文の授業とその「表現」、とりわけ「創作」指導の諸問題について

この節では、昨年に引き続き、館陽一郎（森高校）先生の「みなで詩のアレンジをしてみよう」と拙者の『「was born」における受動態と能動態の回旋』について、「詩」の読み取りとその「創作」及び「表現」を絡めて論じてみたい。

「詩」とは、「作文」が「叙述」を主とするのに対して「感動」を核として成立する。したがって、詩が「感じ取らせる」ことに主眼を置くのに対して、作文は「分からせる」ということだ（岡本博文『先生はいかんよ』百合出版）と言われる。また、「詩は説明を嫌う」（詩人の井坂洋子『国語教室』98年May）という言葉があり、現代詩の難解さが指摘される。しかし、この高村光太郎作の「道程」は、大変有名だけでなく、構成が明確で理解し易く、国民的に愛唱される名詩の一つである。だからこそ、その揺るぎない構成に対して、詩の多様な「穴埋め」創作が可能となる。その

授業の実践例が、館氏の「詩のアレンジ」(註7)である。

「穴埋め」は六点、三行目の「①」よ。その置き換えが四行目の「②」よであり、その説明が五行目の「僕を③」させた」という形になっている。六行目の④は、②と同じものか、さらに②を言い換えた「④」よ」という形で穴埋めさせる。ここで、最も問題なのは、六行目の⑤と七行目の⑥の「穴埋め」である。(形は次のようになる)

「僕から目を離さないで」⑤「せよ」……六行目
「常に⑥」せよ」……七行目

なぜなら、呼びかけの①〜④に続いて、その理由が明確に述べられ、⑤と⑥に「詩語」が綺麗に収斂されるという、詩の生命線だからである。しかも、⑤は「を」に繋がるので名詞がくる。または動詞である場合「こと」と形式名詞を付ける必然性を持つ。また、⑥では、「せよ」と使役の助動詞に繋がるので、動詞の場合は、当然未然形となる。

この文法問題は、一時間の「創作」では触れることは不可能であろう。しかし、生徒作品はその問題を難なく、クリアし、立派な詩をユーモア溢れ創作している。この実践から学ぶ経験則は、テーマを明確(自分の弱さ・小ささ)に提示しつつ、自分より強く大きいものを「」に入れる

べきことを自覚し、館氏は具体的な「海・大地・雷など」を例示し、「イメーজ」を膨らませている。

例として、ペンネーム「F」の作品。「①野球」を「②神」③人として成長させた」「④大切な神」と置き換え、「僕から目を離さないで⑤上手くさせること」をせよ」「常に⑥神のセンスを僕に充たせよ」と大変魅力的な創作をする。しかし、創作の実践では、これだけでは、十分とは言えないだろう。

なぜなら、高村光太郎の作品では、大自然に対して、弱い自分を認識しつつ「守ることを願ひ、一方、「父の気魄を僕に充たせよ」と相反する如き「表現(対句)」をなしているからである。これは、「擁護」と同時に「厳しさの賛辞」を暗示させ、「自然」と「父権」の重層的「関係性」を含意させるという、詩の生命線を形成する。この「関係性」を読み取り、その後に「理想作品」に向かってさらに高度な「表現」を行うことが「創作」であると思う。生徒の「戯れ」を回避する一つの「仕掛け」ではないだろうか。ここまで、「創作」について言及するのは、指導時間の制約もあり、大変であるが、追求すべき課題として提示しつつ、どこまで「創作」の実践過程として生徒に求めるべきか、研究課題としたい。今後、改めて「台研」で取り上げる必要性を感じる。

詩について、私の「I was born」では、「語り」（三章の津田孝氏の報告と絡めて論議した際）の「疑問」が出た。それは、「語り」の話題になった時、この詩は、父の会話以外すべて、「僕」の視点で描かれている。したがって、父に対して、自分の呼称は「僕」である。

しかし、次の二つの文「少年の思いは飛躍しやすい」「そのとき どんな驚きで 父は息子の言葉を聞いたか」だけが、「僕」を使わずに、あえて「少年」と「息子」という第三者（作者）の立場で描かれている。報告者（私）が『語り』が『僕』から『作者』に転移した」と直感で説明してしまつたが、共同研究者（馬場氏）から、「語り」は変更していかないという鋭い指摘を受けた。確かに、「視点」が変わる場合、その前後に、何か明確な「変異」「仕掛け」（理由・根拠）などの説明が必要となるだろう。この場合、どう解釈すればいいのか。「詩」の授業は、多くの解決されない「説明を拒む」疑問に満ち溢れている。こんな詩の魅力にふれながら、次回の研究会では、この疑問の解決を含む、より豊かで発展的な実践記録を広く期待したい。最後に、このことを願って国語教育の分科会における報告とする。

〈註1〉 児童言語研究会・中高部「いま、論理的思考力が

育つ国語の授業 中学校編」

〈註2〉 浅尾紘也「京都教育センター教科教育研究会・国語部会通信」

〈註3〉 石山光男「使える『こころ』の授業ネタ（3）」（月間国語教育 02年6月号）で「中」の重要性を指摘。青年の兄との比較から人間的成長を描き、遺書を読む資格を取得。父と先生との比較から、「殉死」観に対する差異を指摘。小森陽一『漱石論』（岩波書店）では、電報の読み違いから、先生の自死に繋がると重要指摘あり。再考の必要あり。

〈註4〉 恋人の命を奪つて貯えられた利潤の一部が、金持ちの芝居見物（しかもその廊下で踏みつけられる屈辱）や大邸宅の塀に使われる悲惨さを許せないという指摘は鋭い。日野泰園『文学作品の分析と授業の方法』（高校出版89年）を参照。氏は「西濃国語サークル」代表

〈註5〉 小野牧夫・丸尾寿郎その他著『国語と私たち』（大月書店90年）。「セメント樽の手紙は林悦三が執筆。鈴木圭子氏のレポートは、『学研・進学情報』20

10年4月号に掲載されたものを、さらに詳細に検証し、まとめた報告である。また、学研の「小論文研究」（研究会）でも紹介され、話題になった。

〔註7〕

詩の穴埋め実践では、08年の吉田逸雄「言葉について―詩の授業を通してみえる」。07・08年の河野晃「擁護学校における詩の授業から」がある。また私の90年「豊かな表現力について」では、美空ひばりの「一本の鉛筆」（作詞は松山善三、作曲は佐藤勝）の穴埋めを実践している。

（長沼高校）