

## 国語教育

# 「生存」と「成長」の過程で直面する本質な問題を「国語教育」の中心課題に据えて

荒木 美智雄

## 一 「生存的な危機」に直面し「ことばの力」で科学・論理性を育む教育と全国教研における今日的課題

### 1 東日本大震災で課せられた「国語教育」の「ことば」とは

今回の合同教研では、昨年同様に多くの大学生が参加、総勢32名、レポート発表は15本で、実りある国語教育の実践論議が活発になされた。今年、東日本大震災「3・11」という未曾有の歴史的な出来事と重なり、大転換期を意識せざるを得なかったが、「子ども・教育・未来」について、

参加者一人ひとりが、この緊急事態の中で何をなすべきか、深く考えさせられ、思い出深い教研になった。ここで、「震災」について新聞紙上で論議された様々な論考を踏まえ、私の試論を2点提起し、国語教育の問題と絡めていきたい。

一つ目は、中沢新一氏（『日本の大転換』集英新書）が問題提起した壮大な文明論から「大震災」「原発事故」を考察する視点は示唆に富み、この問題を教育現場で軽視した瑕疵は私たちにあるという点である。氏は、人間が地球で生きていると言っても、地層部のわずか数キロでしか（積ましく）生活していない（文明論）と論述する。しかし、「原発」はこの生活圏のはるか外部（人間の力では絶対制御できない太陽圏）に属する物質現象（核融合・分裂）から新エネルギーを取り出そうしようとする「営み」である。地震や津波は、生態圏の内部現象なので、生態圏に備わっている力（自然）によって回復可能であるが、太陽圏におけるエネルギー活用である「原発」は、不測の事態が生じれば、人間の手の制御をはるかに超え、地球全体の生態系を破壊しつつ、修復不可能という事態に苛まれる。

東電が責任転嫁した、いわゆる「想定外」（マヤカシ）こそ、自然界での「想定内」（自然法則内での必然）の出来事と考えるべきである。マスコミで連呼される「想定外」（マヤカシ）に対する告発や、「原発」の「危険」を探究

する「論理・科学性」の育成は、ともに「ことばの力」で行われるべきことなのに、教育の現場でそれを真摯に取り上げてこなかったこと（瑕疵）は、私たちの重大な責任であろう。特に国語教育では、「説明的文章」（評論）で科学的・論理的に考察する機会は十分存在したのに、資本・マスコミの論理による過剰な「安全神話」に踊らされ、「原発事故」は、「可能性」の中でしか捉えず、「現実」論として明確に捉えなかつたことが悔やまれる。いまこそ、この問題を国語教育の中で論理力という「ことばの力」でどう切り込んでいくのか、私たちに課せられた責務は極めて重く深い。

二つ目は、「原発」に限定せず、生物学・歴史的視点から未来の子どもたちに何を託すのかと考え、「循環」のメカニズムを再確認する重要性である。岡田武史（元日本代表監督）は「環境問題の本質は何か」と講演会にて問う（註1）。例えとして、真空状態の部屋に人間を入れた場合、生きていくために何が必要かと課題を与える。参加者から「空気」「水」「土」「植物」と答えが挙がる。しかし、岡田はそれ以上に「微生物」と強く指摘する。人間の排泄物を土中の微生物が分解し、植物の栄養となることで、決定的な「循環」が生まれる。メカニズムは自然界にはかりしれない恵みをもたらす。地球上の物質はすべて「循環」し

ているが、それを止めるのが「環境破壊」という人間の営みである。「原発」もウランを燃やすとプルトニウムができるが、再びウランにならないという根本的な「不可逆性」（「不循環」）の問題としてとらえるべきだという視点は、鋭い。

この「循環」型社会の典型が、私たちの祖先が作り出していた「大江戸リサイクル社会」であろう（註2）。「モツタイナイ」精神がどこから生じたのか、日本人は理解に苦しむが、その精神は、江戸時代のエコ型「大衆銭湯」や糞尿さえ農作物を育てる肥料として売買された再利用（循環）システム、さらに、燃料を一切使わない刺身や漬物などの料理方法などから由来し、江戸社会の根幹である「エコ循環システム」を作り上げていたことを再評価すべきだ。こんなことも、国語教育の中で、「ことば」を通して考える重要な教材となり得るのではないだろうかとここで改めて問題提起したい。

## 2 今年度の全国教研（千葉）から学ぶ国語教育の課題と教訓

今年度全国教研について、北海道代表として参加された市来健（八雲町律相沼小学校）先生の、「二〇一一全国教研国語分科会報告」のレポートを参考に考察していこう。

全国教研でも震災問題が取り上げられ、大江健三郎氏は「絆」という言葉の無秩序な氾濫に危惧を抱き、こう指摘する。「絆」とは、家族や地域を結びつけ、相互扶助などプラス面だけでなく、何らかの束縛というマイナス面を内在させている。親子の「絆」が、家庭内介護の強制や介護の「丸投げ」だったり、また、地域的な相互扶助という「善意」が情報化社会では「監視」「プライバシーの侵害」などの側面もあわせ持つという点にも注意を要する。さらに、誰でも否定できない「絆」という魅力的な言葉が、「常にく何々しなければならぬ」と人々を強制的、かつ一方的に「駆り立てる（焦り）」言葉にもなり得ることを忘れてはならない。それが、愛国心や道徳と繋がった時、「不安」は「危惧」となり、国語教育を束縛する手立てとなる可能性を孕んでいるという指摘は鋭い。

では、どんな国語教育を私たちは実践するのか。大震災によって罹災者の切実な声を詩や作文でどう表現させ、その作品をどう読み取らせるのか、その取扱いが、今こそ問われている。ただ、「かわいそうだ」と一方的な「同情」「憐れみ」でピリオドを打たず、言葉の力によって激励の心を伝えつつも、罹災者の心と私たちの心がどう「共有」「共感」していくのが、今国語教育の中で最も切実な課題となっている。ところが、教育現場では、「伝える力」の

一斉連呼によって、言語技術主義の横行が蔓延していると危惧される。何を伝えるのかという「内容」の重視ではなく、どう「効率よく安易に」伝えるのかという伝達の操作や技術だけに主眼が置かれている実践が、多いという報告がなされた。内容という本質より子どもたちが興味を示せば、何でもありという「手段」に特化した実践が幅を利かせている。また、各現場では、誰でも安易にできる言語操作の徹底化をはかりながら、指導書作り（マニュアル化）が横行している点も見逃せない。例えば、書かせない作文指導が浸透する中、書かせる時でも、「序論・本論・結論」という形式だけに固執しながら、「生活の中心」「生活の過程」を欠如した実践がなされている問題点が、今回の全国教研でも厳しく指摘されている。

## 二 「ことばの力」を育てる民主的な「教育課程」づくりと新たな日本語教育の展望

この章では、中山晴生（江差町南が丘小学校）先生の「ひらがな研究家から漢字ターウインへ」と熊木啓二（札幌西陵高）先生の「国語科における『普通の学力』とは―年度最後の授業プリントを通して考える―」の2本について論

考していこう。さらに、発表できなかった馬場雅史（札幌南陵高校）先生の『自立塾』の一年―困難な時代をともに生きる―も触れながら論じたいと思う。

## 1 「継続的・体系的・総合的」な言語教育の新

### 機軸

最初に中山晴生氏の実践を見ていこう。氏は久しぶりの1年生を担任して「かな文字」を「基礎基本だからこそ豊かに楽しく学ぶ」「知的好奇心の触発を行う」ことを目指して取り組んだ「授業作り」の記録である。その観点は3点。①日常生活に転がっているかな文字の不思議「再発見」②「校門の外へ」出る授業③「五感の活用」である。

そこで大切な要素は、授業の枠を飛び出し、漫才の「ボケ」「ツッコミ」などの「演出舞台」（異空間）を活用して、笑い（遊び・ゲーム）ながら「かな文字」の抽象性を取り出すという斬新な授業実践である。例えば、「く」の「かな文字」は、「熊」「草」「雲」などを何度も絵と共に読み「クマ」の「ク」を語の音韻要素として定位させ、抽象的に取り出す力（「文字記号」として定着）が求められるが、この学習は1年生にとつて極めて難解である（註3）。

したがって、従来の「かな文字」指導は、絵の単語を何度も反復させ、クイズ形式の授業となる閉塞性（マンネリ

化）を必然的に内包している。それを氏は、漫才の中での「アイスクリームを食べて」「くっ」てなるの。「どこが」「頭が」「ああ、あるある」と共有空間（共感）を導きだし、爆笑と同時に「く」という音韻要素が子供たちの中に克明に刻まれる方法で克服をはかる。同様に「お父さんがビールを飲んで」「くう」って言う」と発言が補われ、反復・共感作用で強化される。名詞の中の一音韻要素について「意味」と無関係に取り出す作業（1年生にとつて）は、難解であるが、この認識過程では文字記号の抽象的な抽出を、擬音（態）語（一音「く」）によって、自然に笑いながら誰でも容易に取り出せる「仕掛け」を施した授業ではないだろうか。

また、「る」などは音韻だけでなく、「書き方指導」では最も難解な「かな文字」であるが、「る」を、「きつね」や「うさぎ」に変身（視覚や想像力で違う絵へ描き加える）させ、イメージ豊かに五感の活用を最大限生かし、学ばせる「る」研究家の教授たち」は、圧巻である。

さらに、「運筆練習」では、「の・め・つ・れ」などは「ジェットコースター」で喜ばせ、「よ・は・ほ・ま」などの「まるめ」は、「スプーン生卵のせ」という作戦によってウルトラ級の早業で、習得させる授業プランは、他の追従を許さないユニークさである。氏の奇想天外な実践には、子ども

もの発展段階に即した「認識心理学」「音声学の系統性」が内在し、「楽しさ」も同時に追究した「新モデル」である。このような取り組みをさらに広め、多くの関連実践を期待したい。

一方、「漢字ダーウィン」では、漢字の成り立ちから意図的に遊離させ、子どもの発想力を働かせて「興味」を持たせる授業は、賛否両論だろうが、氏の当初の目標「豊かに楽しく」「五感の活用」という点では、十分にその「ねらい」を達成された実践であったと考える。今、常用漢字表の改定問題では、情報機器の漢字変換に引きずられ「二・二点しんよう」がクローズアップされている。学校教育では、徹底的に「とめ・はね」の字形を採点基準にしているが、これが漢字嫌いの一原因になっていると指摘する研究者（棚橋尚子奈良教育大教授）は多い（註4）。また、「日本語には言葉をつづる標準的ルールがない」という欠点が指摘されるが、様々な使い分け、豊かに感性表現としている日本語の美德という側面もあり、その特質を生かすためにも「総ルビ」の復活を論議すべき時ではないかとも提案する。小学校では、未習得の漢字では「ませ書き」をして対応しているが、教科書を「総ルビ」にすれば習っていない漢字でも自然に読め、読解力の深化につながる。

例えば「日」を読む場合、多様な読みに対応できる利点

がある。「その日（ひ）」「三日（か）」「土曜日（び）」「一日（つ）いたち）」「一日（にち）中」「昨日（きのう）」「昨日（じつ）」「日（に）本」など。これらは、「日」を習ったからと言ってすぐには読めない難読語のオンパレードだ。「日」が再度掲載される度に、それを再学習できる総ルビは、「ませ書き」を解消できる効果的な案ではないだろうか。さらに人名や地名は犯罪的な複雑さと言えるので、小学校低学年での言語教育では、その対策は急務と言えらるだろう。

## 2 「学習指導要領」の改訂に対して「教育課程づくり」の現状と課題について

では、次に熊木啓二氏と馬場雅史氏の両実践を見ていこう。

熊木氏のレポートは二〇一三年度から実施される高校の「指導要領」の改訂に伴う「新教育課程」の編成をどう行うかという問題提起である。総合学科や単位制などの新しい学科が作られている昨今、「芸能コース」の新設など多彩な論議が校内研修で行われたと言う。「新しい西陵高校」の模索から出された結論は、「普通の普通科」という学校づくりであった。これを受けて、各教科では「どんな学力をめざすのか」真剣に論議され、「教育課程表」に生かすことになった。多くの学校が、生き残りを掛けて「特色ある

学校づくり」という旗印のもと、進学校か、それとも総合学科か。または、「新学科」を強制的に創設して、期待通りの成果を収められずに、過大な業務に埋没している現状は、多くの教訓を私たちにもたらした。この「普通の普通科」という結論は、熟慮なるが故に、今後私たちが目指す「教育課程編成」の確かな礎となるのではないかと期待したい。

では、国語科では「普通の学力」として、「本校で目指すべき学力」は何か。「北海学園大、50名合格」などの硬直した数値目標を掲げることとせず、授業実践の中に目指す「学力」を求めることにこそ、教育の王道であろう。本報告では、「セメント樽の中の手紙」「舞姫」「国語表現」の実践例が資料として提示されている。特に、氏が授業で目指した「目標」とは、①多面的思考②（他者理解による）自己の意見表明③将来を見すえた「つながり・ひろがり」であり、この中にこそ私たちが掲げる「学力」の本質が内在されていると考える。その詳細は、今後の実践報告に期待したい。「国語表現」の「言語について」の実践は、「評論」の章で詳しく触れていきたい。

では、馬場先生の「自立塾」の試みについて触れよう。

教育課程の編成や進路指導の成果では、その成果が得られない時、「政策的な失敗を合理化する手段は、その原因

を個人（生徒の努力不足）に帰すこと」だと、氏は痛烈に批判する。今回の改訂要領の目玉は、「キャリア教育」であるが、そこに決定的に欠落しているものは、「教育」そのものだと分析する。高校現場では「受験力をつける」「資格取得」と脅迫すれば進路実現すると声高に叫ぶだけで、「共感」「連帯」に基づく学習者と被学習者、そして保護者間の相互関係性が教育的に転化される（「学習」過程）を排除する弊害は、深刻な被害を生んでいる。「キャリア教育」が想定する関係性は、クライアントとカウンセラーという矮小化（受動・能動的分離Ⅱ一方通行）されたものであり、その結果責任は個人に帰すという責任放棄そのものであると糾弾する。

そこで、実施されたのが「自立塾」だ。就職難や失業などの社会不安の中、社会的に自立を目指し、進路実現したいと願う生徒自身による「切実さ」と現行の進路指導の限界に悩み、「インフォーマル」な放課後「塾」に共感と協力を惜しまない教師側の「熱意」で取り組まれた実践である。週2回、放課後だけでなく、「夏季講習」も行われ、卒業まで延べ参加人数800人を越える数であったという広がりや進路実現をなし得た成果。このような実践から学ぶべき教訓は数え切れない。来年度、是非発表する時間を設け、さらに論議を深めて行きたい。

### 三 「言葉の形象」を中心課題に据えて 「興味・豊かさ・深さ」ある「言語活動教育」の広がりとその課題とは

この章は、1「義務制の読み方指導」、2高校の「文学教材」、3「韻文・古典指導」、4「評論指導」、5「作文・表現指導」と5節に分けて順次論じていきたい。

#### 1 「義務制の読み取り」方指導の課題と成果

この節では、市来建（八雲町相沼小）先生の「小学2年『かさこじぞう』の指導―道徳的でない読み方を―と斎藤鉄也（鉏路町遠矢小）先生「お手紙―実践記録」（「教材解釈」含む）の2本である。

では、市来氏のレポートから考察しよう。とても素敵な作品だと評価する氏は、「良いことをすれば、恩返しがある」という道徳的読みを避け、庶民の日常生活の中で見落としがちな「人間性」に主眼を置き、「心豊かな二人の物語を樂しむ」ことを目指す。その具体的な目標として、次の2点を掲げる。

①「ことば」を丁寧に読み取り、情景（形象）描写か

ら自然界の厳しさと人間性（優しさ・労り）をイメ  
―ジ豊かに理解すること。

②仲良く思いやり深く誠実に生きる姿に真の「幸せ」という価値観について熟考させるといふこと。

前者(①)では、笠が売れなかつたじいさまが、吹雪中、地藏様を思いやる描写は、子どもたちの脳裏にしっかりと刻まれる。その対比として、笠が売れず帰宅したじいさまを思いやるばあさまの細やかな「心配り」は、感動的である。さらに、後者(②)の典型的で、感動を与える場面（ヤマ場と筆者は考えるが）は、「餅つきごっこ」であろう。

2人は、思いやりや優しさだけでなく、どんな逆境に苛まれても、それを明るく「笑い」（ユーモア）に昇華させてしまう人生の「対処」の仕方を会得している人間的な「豊かさ」を持っている。餅なしの年越しの中、まるで餅が目かの「前にありあり」とあるかのごとき「餅つきごっこ」を効果音付きで2人で楽しく演じる「描写」（想像）。そこに計り知れない「満たされた、何か」を私たちにもたらし、「幸せの価値」の本質を付きつけて離さない。前者の吹雪の描写は、子どもたちの「二次感想」にしっかりと記述されているが、後者(②)の「餅つきごっこ」では、「二次感想文」に記述されないのは、少々残念であった。

小学2年生という年齢の限界性もあるが、同作品を高校生に読み取らせた場合、「餅つきごっこ」と餅を頂いた後の「本当の餅つき(想像)」ではどっちが幸せだったのだろうか、と改めて問いたい。このような正解のない「問い」こそ、主題に肉薄する「波瀾(齊藤喜博)をうむ本質的な「問い」であり、豊かな読みを保証する一手立てとして提案したい(註5)。

もう一つ、提案したかったのは、第一次感想文で「りく」君の語った「ばあさまは、頭がとてもいいです。理由は町で、じいさまに、『かさを売ってきて』(と提案したからです《筆者補足》)」という声を授業の中で生かして欲しかったことである。この提案は、「物語」を立ち上げさせる起点となる作品の「生命線」。彼の何気ない問いではあるが、鋭い問題提起(感性)をくみ取り「実践」に生かす方法もあったのではないかと授業後の「再考察」から垣間見える重要な点ではないかと考える。

以上補完すべき2点記述したが、それ以上に道徳読み(恩返し物語)を回避した目標設定や形象の読み取り(助詞、副詞、擬態語)は深い作品理解に繋がりに「楽しさ」を演出する。また、笠のお礼が「金銀財宝」でなく生活必需品であるという日常性の「意味付け」をしつかり把握させる読み取りは、「主題」と密接にリンクさせるといふ素晴らし

い効果がある。主題である「幸せの価値観」とは、「出世」「財宝」などではなく、極めて質素で堅実な生活の中で互いに支え合い、人生を豊かに過ごすことと「関係性」にこそあると、氏は深い分析を行っている点を高く評価したい。

では、次に斎藤鉄也氏の実践報告を市来氏のそれと絡めて論じたい。この作品は、誰からも来ない手紙を家の玄関でただじっと待つ「がま君」に対して、「かえる君」が「友の喜ぶ顔がみたい」という友を思いやる優しさから、彼に手紙を出してあげる話である。授業を成立させるには、詳細で丁寧な①「教材解釈」と②対象者の現状把握とともに、どんな③目標(どんな力をつけさせるのか)を持ち、どんな方法で授業実践を行うか(構想)ということが重要だ。さらに、斎藤氏は、常識的・日常的な(外の目)と、対象者の行為に込められた「思い」という(内の目)で作品世界に切れ込んでいく。

例えば、玄関で来るはずのない手紙を待つ「がま君」に「かえる君」はわざわざ帰宅して家の中で手紙を書く。氏は「用件があれば、すぐ言えほしいのに」と発問を促す。また、「書いた手紙を、足も遅いかたつむり君に託さずに、自分で持って行けばいいのに」と(外の目)でみた行為について子どもたちに問いかける。そこで、その(外の目)



に表象した行為はすべて「無意味な行為」として把握されるが、その中にこそ、「がま君」の喜ぶ顔を見たいという「美」と「真実」（思いやり・優しさ）が再発見され、これが「学び」を立体的に成立させている構造となつてゐる。

また、繰り返される「かえる君」の無意味な行為をそれぞれ（類比）（一方と他方を類推することで成り立つ共通・差異項）すること、浮かび上がるユーモアに隠された「思い（意味）」は、「深化」される。氏は、この（類比）と區別して（対比）という装置を施す（註6）。（対比）とは、二人の行動を（外の目）から見て違いを単純比較することであるが、そこで、さらに深く（内の目）で読み取ろうと試みる。それは無意味な行為の訳を（内の目）という「内面の探求」（裏に隠された「意思」を考察するベクトル操作）になるのだろうか。この「内面の探求」は相手を思いやる深い「友情」が自然に表象する「仕掛け」となつて働き、より効果的である。そこに前後の行為の（類比）を重ねること、さらに重層とした人物像の隠されていた「心情」が自然と理解されることになる。

そして最後は、以前玄関で「かなしい気持ち」で待つていたのに、4場面では来るべきものを、しかも、その内容まで明確に分かつてゐるものを二人は「しあわせな気持ち」で待つ感動的な場面を迎えるのである。

ここで、一番のクライマックスは、二人が「しあわせな気持ち」で待つ「時間」であろう。二人の「しあわせの中心」は手紙ではない。その文面でもない。「がま君」「かえる君」がお互い相手を思いやり待つていたのは、手紙という物ではなく、手紙を友のために喜ぶ顔を想像して書いたという「行為」に託された、目に見えない「思い」であった。それを待つ時間とは、心が満たされ一つとなり、時計の針が止まった「とき（時）」である同時に「永遠」と言い換えることも可能だろう。

市来氏の「餅つきごっこ」と同様に、時間がとまった満たされた時間（待つ）について、「かたつむり君がすぐ到達したほうがいいの？」それとも「ゆっくり到達した方がいいの？」と本質的な問いを投げかける齊藤氏。充足された二人にとつて、どちらがより幸せなのか「幸福論」的観点から再検証するのも興味深い。正解のない「問い」こそ、作者から与えられた尊い宝であり、そこを改めて問い直す幸せを感じさせる実践であった。

## 2 高校の「文学教材」についての

本節では大塚明彦（札幌南高）先生の『羅生門』の調べ学習―図書館で調べ、発表する―、館陽一郎（森高校）先生の『鉄道員』（ぼっぼや）から仕事と自分について考

える」、河野晃（北見支援学校）先生の「今再び『セメント樽の中の手紙』をⅢ」という3本をまとめてここでは論考する。

最初に、大塚氏の実践レポートは、大規模進進学校で『羅生門』（定番教材）を用いて「調べ学習」とその発表という実践である。学習計画（総6時間）の中、第2・3時限目で4人1班のグループを作り、5つのテーマ「①主題②作者と作品③『羅生門』の原典④表現方法⑤下人の行動と心理」について、学校図書館をフル活用しながら作品世界にアプローチさせ、多様性を発見させる授業となっている。時間的な制約や調べやすさも考慮して、テーマの自由設定は避け、教師設定によるテーマに基づき、授業時間以外、放課後のインターネットも活用して調べている。「調べ学習」が、指導計画の中間点であったということで、「先取り」ということも含め、示唆に富む実践である。特に、生徒の調べた「表現方法」などは、比喩の多様な例（老婆の類型的な比喩）を作品理解とどう絡めて「発問」を成立させたのかなど、興味は尽きない。また、「夜の底」「黒洞々たる夜」が「比喩」（隠喩）として捉えながら、主題に的確に接近する生徒自身の自発的・知性的感性は、素晴らしい。この発展的な「調べ学習」がさらに実りある実践記録に繋がっていったと欲しいと願う。その一方で、「主題」の班では、

判で押したように「悪」と「エゴイズム」に収斂され、「広がり」と「深さ」に欠ける点がある。ここは、前述した「夜の底」「黒洞々たる闇」との関連性を追究して欲しかったと思う。また、それらの課題を授業者は、授業の中でどう取り扱ったのか、知りたいと思つた実践である。

次に、館陽一郎氏の実践記録を検証してみよう。『鉄道員』の読み取りだけに終わらせず、「作品理解」を切迫した問題である高校生の就職難などの「仕事」との関連性で問い、さらに生徒一人ひとりの「自我」と結び付け考察させた、広がりのある実践である。教員によって教材観（解釈）は異なる。その違いをお互いに確認しながら、さらなる教材解釈を深める方法は、効果的であると同時に、生徒に広く還元できる利点がある。作品の理解できない「実物」を丁寧に提示して学ばせる（即物教育）ことから、過酷な労働条件を考えさせることは、読解を深める。

また、作品理解に欠かせない作品の「ヤマ場」の設定は、主題の追究と密接に関わる大切な読み取りである。大自然に抱かれた北海道にとって、鉄道の仕事は、家族の死に目にも立ち会えないことがある程の「使命感」を持った重要な仕事である。吹雪や嵐の中でも、人の命や生活物資を運ぶ「鉄道」網は、どれほど替え難い重要な交通手段であつ

たことか。主人公の乙松は、その「使命感」故に、死に目にも会えず「死んだ子供まで旗降って迎えるんかい」と、妻に結婚生活で初めて痛罵されながらも、一人空しく耐えざるを得ない。この場面こそ、読者が心揺さぶられる感動的「ヤマ場」であろう。一人娘ユッコが「雪みたいにひやつこくなつて帰ってきたべさ」と妻が夫にその悲しさを吐露する心情は、「凍えた転轍機より重かった」と事後的に説明する形象的な描写によつて、私たちの心を捉えて離さない共感そのものである。だからこそ、乙松の鉄道員の仕事を全うさせたいという願いと同時に、最愛のユッコと再会させてあげたいという、もう一つの作者・読者共通の願いが輻輳して作品を「形」つくる。

この作品の最後に、氏は消化不良の中、「乙松」の生き方をどう考えるべきか、否定とも肯定とも捉えることができる作品だと感じ、生徒アンケートを実施する。生徒は、国鉄一筋である乙松の生き方に感銘し、6割が肯定。娘との死に目にもあえない乙松の人生に対して、「幸福」と思つたのが、7割強。主人公の生き方に共感を示し、作品世界にしっかりと同化している生徒たち。しかし、乙松の仕事に対する生き方は「すごい」と賛同しながらも、「自分には出来ない」と家族優先（7割）を支持する者が多い結果であった。今後は、このアンケート結果を元にそれぞれ

の「読み」を擦り合わせて再度議論する場が必要であり、さらに、その理解は深まると筆者は考えるがどうだろうか。

では、次に河野晃氏の実践記録を見ていこう。今年で連続3回目の実践、『セメント樽の中の手紙』のレポートである。今回は最後の部分で検討すべき所は2点、①与三の「子ども観」、②細君の大きな腹の中にいる「7人目の子供」について何を意味するのかという問題である。

最初の①では、氏が指摘する通り、文法分析も含めて「湧きかえるような、子供たちの騒ぎ」から自分を苦しめる否定的要素ではなく、エネルギーに満ちあふれた肯定的要素への転化（前述では「ウヨウヨしている子供」と捉え直し、情熱的な「決意」を暗示する「生命」を意識したものと評価する氏の作品理解に私も賛同したい）。

重要な課題は②である。①の「生命」を暗示する主張部分を最後まで引き伸ばし「7人目の子供」まで読み解こうと河野氏は試みる。それは、「松戸与三は、」という固有名詞（恋人の「命」の代償である「裂」を、女性が託した労働者）をとりわけ重要視する読み取りであり、2人にとつて生まれることのなかった「子供（新しい命）」、すなわち「希望」と氏の主張する論説に自然と達するだろう。しかし、「松戸与三は、」の固有名詞と「彼は、」の読点は、読み違えれ

ば「誤読」となってしまう危険が常に横たわっている。フルネームの「松戸与三は、」の部分は、リセットされた新しい「与三」という河野氏説に賛同できても、後者の「彼は、」という箇所はただ単に「固有名詞」に相對する「人称代名詞」の役割以上でも、以下でもない表現であると私は考えるのだが。

なぜなら、「彼は〜」（読点なし）と「彼は、」（読点あり）の両方を作者は、前半部分において（ほとんど無意識的に？）混在させながら使用しているからである。この作品の最後の部分は、結局、「希望」とも「生活苦」（多重出産）とも捉えることのできる「可能性」を猶予した表現ではないだろうか。したがって、この部分の読み取り方は、読者に委ねられた作者からの「贈与物」として自由に論議をすべきところだと私は、再提案したい。

（筆者の『山月記』を読む」は紙面の制約のため割愛する。）

### 3 高校の国語教育での「韻文・古典指導」について

ではここで、猪野毅（夕張高校）先生の「2年生大俳句会の取り組み」と長谷川敏美（えりも高校）先生の『石塚吏』を通しての授業づくりを見ていこう。筆者の『逆白波』に隠された『象徴性』の謎―不人気な茂吉の短歌の再考察―

は紙面の関係で割愛する。

「大俳句会」の実践は2年生の現代文で俳句を創作させて、句会を開催して、それぞれの生徒が評点（「天」は5点、「地」は3点、「人」は1点）を付けて「金・銀・銅」賞と表彰した俳句創作の実践である。生徒は、いつもの授業と異なり全員興味を持ち、何気ない生徒が思いがけない句を詠む「意外性」を再発見して他者理解に繋がった実践だと、授業者は評価している。表彰は次のような結果であった。

- |    |                     |
|----|---------------------|
| 金賞 | 「刹那とは 永遠よりも 儂くて」①   |
| 銀賞 | 「このバス停 君と歩いた帰り道」②   |
| 銀賞 | 「揺れ動く 今の政治は 秋の空」③   |
| 銅賞 | 「桜舞う 儂く散りゆく さだめかな」④ |

生徒は、難解な語句を駆使して創作を楽しむ。①の句の「刹那」などは、その典型であり、抽象概念を表象する「永遠」などの対義語と重なれば、漢語自体の中で自然発酵して独特な「世界観」を構築する。そんな句が選出された理由は、説得力を持つ。②は恋愛句。生徒は、恥ずかしがりながらも、自分の恋愛観を持ち、奥深い恋心に憧れを抱く。それが拙い語彙を駆使しながらも、自分だけの「世界」を描写できた時、同じ高校生として拍手を惜しまない生徒た

ち。連体詞「この」に託された「他を排除した2人だけの世界」という限定性こそ、恋愛の世界を立ち上げる魔法の「ことば」であろう。「この」とはどこだと他者が詮索しても、空想だけが広がり、また遠ざかる位置関係。③では17文字の中で、平易な表現であるが故に、風刺の刃を研ぎ澄まし、切り刻む「政治批判」は、結句の「秋の空」で空高く言葉の「飛翔」を遂げ余韻を残す。④の形容詞の「儂く」と抽象概念の、「さだめ」というあえて平仮名書きの「含意」が作者の意思を際立たせる秀句。結句の切れ字も句全体をまとめつつ、切れ込み余韻を残すという演出も効果的だ。こんな実践について、創作させた経緯と生徒のさらなる「表現力」を高めるための実践過程である「生徒感想」「分析」「まとめ」などが併記されてあれば良かったと思う。次年度期待したい。

長谷川氏の「漢詩」の実践を考察する。長谷川氏の実践は、大震災という転換期、就職・進学で揺れる3年生にとつて、戦乱にあえぐ民衆の姿を切実に表現した漢詩『石壕吏』（杜甫の有名詩）を通して家族や戦争（貧困）などの問題について多角的に問いかけ「意図的に考えさせる」授業記録である。漢文は、漢詩も含めて、内容が理解できない生徒のため「書き下し文」「現代口語訳」について時間をかけ丁

寧に説明する必要がある。

しかし、やることが「漢語（語彙把握）」や「漢文法」など明確であり、指導書などでマニュアル化されて教師にとつて教えやすいが故に、これらの点が「単調さ」と「難解さ」を生み、生徒にとつて漢文嫌いを作り出す一因もなり得る。それをどう克服するのか、進学校以外でも古典授業の大きな課題となっている。

氏は、今回「書き下し文」「現代語訳」を行った後、本文から読み取れるテーマ（主題）をあげさせて、そのテーマを自分の体験や現実とリンクさせて作文（意見文）を書かせ、主体的に「考えさせる」過程を重視した。「家族」「戦争」は多くの生徒から出てきたが、「貧困」「自己犠牲（献身）」という内容の切実な課題が出てこないと反省点をあげている。これは、漢詩の結句「独与老翁別」を特に理解していない生徒が多いからだろう。3・4句でも、徴兵を免れるために垣根を越えて逃げる「老翁」とそれを匿（かくま）い逃亡させる「老婦」が、官吏の前で泣き叫ぶ姿は、哀切な場面で胸を打つ。だからこそ、結句の老翁の身代わりとして官吏に従い、たった独りで老翁と別れる老婦の心境はどんな思いであったのか。それ以上に垣根に隠れ、徴兵を免れた老翁が、どんな思いでそれを見送ったことか。それを生徒に問う授業であつたら、より効果的な「読み」が可

能になったのではないだろうか。しかし、生徒の次の作文は授業者の意図をしつかり把握し読み取っている成果も忘れてはいけない。

「息子の死があつて、色々辛いことがあつた時に、老翁が兵に出るために役人に強制的に連れていかれそうになった時、老婦が身代わりになるという場面が印象的に残りました。家に働く者がいなく、残された妻子をやしなうために（？）老翁を村に残そうとした老婦から、家族への愛を感じた。」

#### 4 「論理的思考力」から「論理的表現力」を育てる「評論指導」の在り方

ここでは、鈴木圭子（苫小牧東高校）先生の「読解力向上を目指す評論指導の実践―評論授業の再構築―」と熊木氏の実践を絡めていきたい。

鈴木氏は、転勤に伴い、進学校での「評論文」でどんな力を習得させたいかと問題提起している。その力は、「論理的な思考力」と「論理的な表現力」だと考え、その道筋を模索する。「何（内容）を教えるか」「どうやって（方法）

教えるか」に直結していく評論の「指導過程」は、氏の論理的な試行過程をたどる道筋でもあり、多くの示唆に富む実践記録となっている。最初に、「思考力」を基礎・基本として難解な評論文を「読み」（理解）、自分の「ことば」で論理的に書くという「表現力」を培うためには、以下の3点を掲げて実践する。

- ① 論理展開（関係性・文段落の構成）の解明
- ② 図解化の試み（論理性の明確化・キーワードの抽出）
- ③ パターンを活用して「要約」における単純文から複雑文への転化

この3点の留意点を踏まえて、4点の実践例をこのように論理的順次性を持って紹介してくれた。

- A 「最初のペンギン」（具体例の活用⇄具象⇄抽象）の実践
- B 「情報社会のパラドックス（グループ学習）」
- C 「図式化（キーワードの抜出・文脈の関係性や重要度の考察）」
- D 「要約の仕方（要約化から小論文への転化という模索）」

今回の論考では、特にCとDについて簡潔に触れたい。順序を逆にして、Dから考察しよう。要約で大切な手順は、(1)段落区分(2)中心文の発見(3)自分の言葉で文章化してしまえば、すぐに要約が完成する。しかし、本文の内容を消化不良のままであれば、(3)の最も重要な「自分の言葉」での要約表現ができない。ここに「評論」の要約の本質が隠されている。

生徒は、要約する時、2通りの仕方があると氏は考えている。一つは、文中の言葉を抜出し要約する方法。もう一つは、自分の言葉で要約する方法である。要約を指導する場合、教師は「指導のし易さ」から「キーセンテンス」と「キーセンテンス」を連結させればと考え、ヒントを無意識に提示して模範解答への道筋(最短距離)を示してしまう。しかし、このアプローチだと、「機械的方法」(オートマチック)であるが故に、内容理解の欠落した要約しかできず、小論文という真の「表現力」に直接結びつかない。自分の言葉で要約すべき重要性を、特に氏は強調する。これは重要な指摘であり、「評論指導」の本質がある。前述したことと重なるが、本文の要約とは、本文内容の自分の「内的理解」である。全体を俯瞰視しつつ論旨を把握しながら、本文の本質的な「意味」をもう一度、自分の世界観(体験)には当てはめて、「抽象(本文骨子)」から「具象」、つま

り自分の体験例で置き換えて説明し直すということ(「他者への説得力」なのだ。だから、この要約ができなければ、理解不可能な本文を、自分でさえ分からない難解な「言葉」(テクニカルターム)で書く、嫌悪されるべき「小論文」とならざるを得ない。

その対策として、最も効果的な方法は、Cの評論文の「図式化」であると私は考える。「述語」で記述された具象や抽象の混在した難解な評論を、「文字」から「図解」に簡潔化(象形化と同時に削除作用)する作業は、本質(抽象)と具体例(具象)との相互関係を認識するための最短距離(思考過程)だと考えるからである。実践記録に掲載された「生徒の図式 D」と「F」は感嘆する程の素晴らしい作品である。この図式を言語化して効果的に「小論文」に活かせば、またさらなる発展した「小論指導」の実践記録を提示できると考える。期待したい。

一方、熊木氏の実践は、図解ではなく、教師の作成した考え方「プリント」(「言語の2大機能とは」)によって論旨を整理しながら、結論や作者の主張に迫る指導方法である。この場合、論理的道筋が明示されているので、論旨の整理は比較的容易であろう。図解の場合、「無」から「有」を形成するので困難性を持つが、論理的展開が恣意的かつ自由裁量に溢れているため、慣れてしまえば、様々なやり

方が創意工夫できる利点がある。また、「小論文」の書き方（表現力）でも、文章量や情報量に埋没せずに、視覚的効果化を最大限利用して「立体的」（俯瞰的）な観点で定位置せるといふ「未知」の繋がりがや関連性を構築できるメリットがあると私は考えるが、どうだろうか。次回、反論を含め実践報告で検証し深めていきたいと思う。

## 5 「日常」を見つめ直し現実理解を通して「意味」「価値」を問う表現活動を目指して

今年度の表現における実践は、千葉あゆみ（白糠中学校）先生の「作文を通して―出会い・つながり・もういちど―」の1本であったのが残念であった。

では、実践記録の考察をして見よう。千葉氏は、教員6年目通常学級の担任（連続）を受け持ち、今年は心機一転、特別支援学級の担任（国語科も担当）となり、同時に1年生（通常学級）の国語科も合わせ持ち、新鮮な感覚で授業実践に取り組んだレポートである。担任（通常学級）である時は、煩雑な担任業務に追われ、「国語科」の十分な教材研究ができず、自己嫌悪に襲われた日々。今年は、二つの大きな目標①「作文」の授業の取り組み②「教科通信」の発行を掲げて、新たな一歩を踏み出す。①では、道民教の「作文の会」に所属、特に『北海道の子ども』の作文入

門書を読み直し、その理論や実践に学んだ実践でもある。 「作文をやるよ」と言えば「え〜」という否定的反応。

得意でない生徒は、居残りをさせてやっど何か文字を書き上げる状態だったと報告。作文が出来ても、気持ちに繋がらず「何のために書くのか」と自己否定しか生じない。参考作文を提示して楽しい作文をと、関心を抱かせても、その「意欲」「関心」が持続せずに生徒に苦痛を与える作文だったのではないだろうかと省みる。

そこで、氏は「作文を通して」何がしたいと湧き上がる「声」に動かされ、従来の原稿用紙に使う方など「技術」や「形」の指導は、作品完成後でもできると考え、最初から子ども「書きたい」という素直な意欲を基に「自由な生活を綴らせる」ことを目指した「授業づくり」を行った。

指導計画は、①参考作品の紹介（模範文で書きたい意欲を喚起）②途中の作品を読み、声かけ（激励）③完成作品を読んで紹介（作品の共有化）④教科通信『星とたんぼ』で紹介という順次性のもと、実践した。どんなに素敵な模範文を読み、「私も」と興味を抱いても、これまで「書くのはしんどい」と多くの生徒が考え、「座みの苦しみ」と葛藤して完成させる生徒は多くはなかった。であれば、教室全体の「楽しい雰囲気（環境）をつくり、それが「意欲」に結びつけばと、ある「秘策」を練る。それは、中学生に、なんと小学生



の「特別な作文」を紹介させ、「書くべきこと」「書いてはいけないこと」などの書きの「拘束性」を解き放ったことである。

作品に圧倒された後の奇妙な「間」（沈黙）。そして生徒の感想では、「ごんだけ〇〇〇好きなんだよ」「品があったほうが」という率直な驚きの声や、「楽しさ」と「笑い」と同時に、「今すぐに、書きたい」という「意欲」を喚起させたことが伝わる。

続いての第二の「秘策」は、同じ中学生の作文『捨てられたからあげ』の発表。お弁当に入っていた嫌いな、冷凍食品のからあげを通して、食糧問題を考えた作文であった。「身近なことだけど、“深い”と思った」という生徒の感想に、教師の「試み」がみごとに結実している。「日常」から「非日常（社会問題）」へ、「具象」から「抽象（資源の有限性）」へという複雑なプロセスを簡潔な「言葉」で説明され、それが生徒の心に届いて言った時、「なんでも書いていいんだ」「身近なことでも、作文になるんだ」という「再発見」に収斂されていく。

どんな作文ができたのか、「非公開」のため、その作品を紹介できないが、「これが中学生の作文なの」と感嘆の声を思わず上げてしまう。その作品には、日常のありふれた出来事から出発し、真摯に現実を見つめ直す中学生のリアルな姿が、私たちを捉えてはなさない。それを、「教科

通信」で取り上げ、作品世界と他の生徒たちが見事に共有しつつ、生徒の他者理解に発展する「感想」（反響）をしつかりと取り上げ、「つながり」を深めていった素晴らしい実践であったと、私は最大限の賛辞を送りたい。

〈註1〉朝日新聞11年10月4日付「直観鍛えて本質捉える」  
 〈註2〉朝日新聞11年8月14日付「学びたいエゴの心」アズビー・ブラウン氏への取材から

〈註3〉教科研・北海道国語部会札幌サークル編（永森恒雄著）『かな文字指導のメモ』（1975年、道民教）。この中で「幼児の発達と読み書き能力」

天野清（国立国語研究員）を紹介。示唆に富む。

〈註4〉朝日新聞11年9月20日付「面白く豊か漢字万華鏡」  
 〈註5〉松本陽一・高橋嘉明編『齊藤喜博の世界』（一莖書房昭和58年）齊藤喜博は「授業が成立したとき」で、子どものなかに波瀾を起す重要性を説く。

〈註6〉「類比」とは、西郷竹彦氏の用語であろう。「類推」（齊藤喜博使用）とどう異なるのか、今後の検討課題となるだろう。（外の目）（内の目）は西郷竹彦『西郷文芸学入門ハンドブック① 文芸学入門』（明治図書1995年）参照。