

# 国語教育の「空洞化・崩壊」を乗り越え、 子どもの人間的成長を支え促し、「生活 する力」の再構築を目指して

荒木美智雄

一 子どもの「成長」に寄り添い「安心」と  
「希望」を取り戻す「ことばの力」を育て  
る

## 1 国語教育の「空洞化」と「変質」問題についての補 論

「2013 北海道の教育」(ブックレット)で、全国・北海道の深刻な「空洞化」問題及び「変質」問題について言及したの  
で、ここでは、若干の補論として、改訂「指導要領」に関わる  
問題点を指摘したい。全国教研の共同研究者でもある馬場雅史

先生から、根本的な問題点としての重要な指摘を二点、受けた。  
①徹底的な言語活動の指導が徹底・強化(指示)されるが、そ  
の前の「考える」という活動が欠落していること。

②「古事記」(白鳥伝説)教材)において、残酷な場面を割愛  
(改竄)した「作品(教材)」を教えることの問題点(ある  
特定「言語観」の教育的注入への傾斜)

この二点は、言葉の「思考性」という側面を軽視し、言葉  
の機能性のみを追求しつつ、初めに規範となるべき「思想」や  
「神話」が存在し、それをインプットするための「教育内容」  
(手段)を恣意的に操作しながら、多様性への思考を否定し、  
ある特定の「考え」(言語観)を一方的に押し付ける教育(偏  
向)という問題に繋がっていく。ここには、具体的なものごと  
の「本質」を見極め、比較検討し、よりよきものを創造・改善  
していく「思考性」「批判性」という過程(論理)が欠落して  
いることは明らかだ。文学教材でも「考えず、読まない」文学  
指導が広がり、広告文、手紙や劇などの「活動主義」が横行し  
ている現在、その深刻な実態はそれを示す端的な証左でもある  
う。

ここで、大切なことは文学教材の場合、言葉の「形象」を  
具体的な事実と比較・思考しながら、豊かに読み取る「国語教  
育」の実践である。個別の主體的な「読み」を充分尊重しなが  
らも、「集団的読み」を絡め、限られた「空間」(教室)の中で

文学作品の「主題」を探究し、「共感」「感動」を育むことが、きわめて重要となる。

したがって、「自分の読みを持つこと」（主体的読み）をあぐまで基本としながら、そこに「仲間の読みに学ぶこと」でより作品を多角的に深め、さらに「教師の指導性」をどのように関わらせ、作品の「追体験」を豊かにしていくのかが、今厳しく問われていると考える。

また、もう一つ、改竄された「古事記」をどう教えるのかという問題では、二つの道がある。①その教材を回避するという消極的な方法。②全文をあえて子どもにも提示しながら、丁寧に扱うという積極的な方法（実践例）であるが、その労力を考慮した場合、（誰もが実践できることではなく）躊躇せざるを得ない現場の多忙などの諸事情が関わってくる。今回の改訂を受けて、「愛国心」の問題と絡めて、今後は各学校現場でもそれぞれ活発に論議していく重要な課題となっている。

特に、「福島原発事故」では、東電や政府の公式報道に踊らされ、改めて「メディアリテラシー」教育の必要性を痛感させられた。これは、「神話」教材について、どう教え、どう学ぶのかという問題と密接に関わり、一方的な「価値」（事実）を鵜呑みにする危険性を私たちは、「歴史」的教訓から学んだ、尊い過去を持つ。強制や強要などの一方的な「価値観」の押し付けを拒否しながら、「多様な価値観」を共有しつつ、比較・

検討するという「論理性」に立脚し、「批判」を踏まえ「深化」をはかる中で、さらに新たな希望に溢れる「未来」を創造していく教育実践を今こそ、取り組んでいきたいと考える。

## 2 子どもの学力実態と「日本語教育が抱える諸課題について」

小学校が抱える「管理教育」の蔓延という実態やそれに対して、「寄り添い」「子どもとともに学ぶ」国語教育の在り方について、斎藤鉄也先生の実践報告をもとに、実りある「論議」を行った。詳細については、「ブックレット」で検証しているのでそれを参照して欲しいと思う。ここでは、重複するので、その分析・検証の詳細は省く。

続いて高校の「日本語教育」を考察していきたい。報告は、熊木啓二先生（札幌西陵高校）の「ことばの限界から……」（中学生への「体験授業」と2年「現代文」の取り組みから）である。

熊木氏は、「言語」の二大機能として「思考の道具としての言語」と「コミュニケーションの媒体としての言語」をあげるが、その中で、最も大事なことは、「言語」の中の思考に関わるの「内言」的機能である。コミュニケーション的な機能面に

しても、思想のコトバへの転化、その物資化こそが、「外言」という側面であり、その機能だけを重視すると、教育内容が「操作主義」教育や「機能教科」に陥る危険性を充分備えている。

ここで、それを克服するために、言語とは、伝達手段であると同時に「認識」「思考」過程を含む「人間の現実認識の反映である」（奥田靖雄『北京版日本語教科書』と規定し、「内言」「外言」を総合的・体系的に捉えることが、きわめて重要だ。

したがって、言語がおりなす「文」とは、話し手が現実世界の出来事を認識し、自分の評価や感情を伝え、未知の世界を思考し、想像していく中で、自分の欲望や希望を託す言語活動の「基本単位」と考えられる。

ところが、学校文法では、「品詞」をそれぞれ切り離し「孤立的」に扱い、言語の「取り立て指導」を行わない。品詞分類に重点を置き、活用の丸暗記に終始してしまう問題点が、いつも指摘されている。特に深刻な問題は、助詞や助動詞などのいわゆる「付属語」を自立語との関連性(繋がりがくっ付き)「連語論」で把握せず、孤立的に取り扱うという「形態素主義」の立場に立った指導となり、(とりわけ小学校の国語教育では)混乱を引き起こしている。バラバラな「形態素主義」指導のため、文末の「モダリティー(気持ち)可能・必然・勧誘等」をおろそかにし、各教師の個人的な指導(力量)に矮小化される現場での指導は深刻だ。文法指導では、「取り立て」指導が

困難であっても、文学作品を読み取る場合、そこで、助詞・助動詞について、それらを単独(形態素)で取り扱わずに、どんな文と結び付くのかを充分吟味しながら、使用例を具体的に例示し、体系的・言語学的に指導する必要性を強く訴えたい(註1)。

今後、国語教育でどんな「言語教育」を行うか、その詳細な指導案についてはさらに論議を進めていきたいと考える。

熊木氏の実践に戻ろう。氏は、言語教育を土台とした「言語の機能」について、三つの演習で授業を組み立てた、中学生との「体験授業」を紹介する。最初の〈演習Ⅰ〉で、中学生に「メラールビアン」の法則」を説明し、言葉の問題を提起する。この法則は、他者を本人が理解する場合、どの情報からその人を理解するのかという割合を示した法則である。では、その理解度の割合については、話の内容などの「言語情報」が7%、口調や話の早さなどの「聴覚情報」が38%、外見などの見た目である「視覚情報」が55%という結果。驚くべきことは、「言語情報」がたったの7%にたいして、「非言語情報」(「聴覚」も「視覚」も非言語と仮定した場合)が、93%になるということ。これを「ピカチュウ」のアニメを使い、音声はすべて「ピカチュウ」という同音から、「音声言語」の意味の解読を試み

る。具体的には「絵」（アニメ）という「視覚情報」を「感情情報」に変換させ、物語や文脈を手掛かりにしつつ、読み取らせるという演習過程となっている。さらに、〈演習Ⅱ〉で、人氣アイドルの顔（笑顔や凛々しい顔立ち）の表情から同じように、「見て分かること」と「見て分からないこと」をそれぞれ言語化しながら、考えさせる授業（読解説明）は興味深い。大切なことは「見て分からないことの言語化」だと氏は強調する。最後に、〈演習Ⅲ〉では、面接の問答を実際考える授業。これは時間切れの消化不良となったが、面接で「自己アピール」をする前に、「担任の紹介」「出身中学」の説明などで、どう言語化して、相手に伝えるのかという事例「演習」（内容）を学ぶ実践となっている。

この実践で伝えたかったことは、「ことは」の限界性の自覚であり、「単に見てくれが重要」という短絡的な結論ではない。言葉自体がその伝達力には、誤解やズレなど様々な「疑問」が生まれ、正確に伝えることの難しさを含んでいる。また、「目に見えないこと」、特に「抽象なこと」をいかに言語化するのかという、絶え間ない努力の必要性が問われている。しかし、一方で「抽象化」することで操作しやすくなるが故に、そこには「陥穽」が待ち構えているという現実も見逃さない。いわゆる「一般意味論」〈註2〉で言われているように、私たちは、「抽象過程へのズレ」を常に自覚し、その応用である技術や広

告、政治・宗教などによる巧みな「操作」（マヤカシ）に対しては、細心の「警戒」が必要となる。その実践や試行は、国語表現や評論などの教材化を通して、「言語教育」という場において「ことばの力」（メデイアリテラシー）を培う必要性を痛感する。なお、熊木氏のもう一つの実践「現実と仮想」（茂木健一郎）は、「評論」で触れる。

二 「分かる（理解）」「できる（習熟）」「つかえる（応用）」を目指した「言語活動」の深く豊かな展開とは、

1 「読み方教育」と「文学教育」について「形象豊かに、かつ科学的に読み取る方法の探究

「文学教育」でレポートが四本出されたが、近・現代文学が二本、古典文学が二本なので、これを分けて考察しよう。

（1）仲間と共に「主体的に読む」ことを通して人間的成長を支え促す「近・現代文学」教育の実践を目指して

一本目は河野晃先生（北見支援学校）の「今再び『セメン

ト樽の手紙』をIV」、二本目は大澤信哉先生（北広島西高校）の『『フクシマ』の教材化をめざして―『ナガサキの郵便配達』と原発事故の記事で生徒に何を語るのか？』である。

では、最初に「セメント樽の手紙」から考察しよう。この実践は、今年で四回目、今回が完結編となっている。今、氏は支援学校に勤務している関係上、高校生の「現代文」で扱う、文学教育（読解）を教えられないが、こんな教材でこんな実践を生徒と共に、深く科学的に「読み取りたい」という希望のもと、授業案（全四時間）を提示した。実践では、これまでのレポートで明らかのように丁寧かつ、鋭い「発問」を立てながら、豊富な「教材観」の分析に基づき、解説していく実践内容（それを氏はあえて「科学的」と呼称）であれば、倍以上の指導計画（時間）が必要と思われるが、全四時間という範囲でコンパクトに集約・整理し、要点を把握した内容（指導案）となっている。

前半では二点「鼻毛をしゃちこばらせている」と「十一時間（労働）」問題に焦点を絞りながら、過酷な労働実態を解明し、さらに「発電所は八分通り出来上がっていた」と「夕闇に聳える恵那山は真っ白に雪を被っていた」という部分で「形象」を豊かに読み取らせ、作品主題に迫っている。女工からの手紙では、「目的」と「文体」に注目。さらに、「劇場」問題と「セメントの使用問題」に言及させ、作品そのものの「意味」

を問う。過酷な労働の実態を社会的に告発し、共感を求めるだけでなく、恋人を失った「喪失感」と「吊い」を新たな「対象物」に昇華（止揚）させ、「帰属欲求」「安全欲求」を鮮やかに照射させながらも、その頂点が「自己実現の欲求」（マズローの欲求段階説の頂点）または「未来への希望」へとは、単純には転換しないことは、氏と同様に筆者も賛同する。この問題は、本文最後の「彼は、細君の大きな腹の中に七人目の子供を見た」について、生徒が主体的に、どう読み解くのかという、作品理解そのものに関わっていく。

だからこそ、最後の「感想文」の取り組みでは、作品内容や登場人物に対する非指示（漠然）の「感想」では不十分ではないだろうか。「批判」も含めてとは提示しているが、「感想」に対しては、より本質的な「問（主題に直結する設問）」を立て、「感想文を超えた」意見文」を書かせることを望みたい。もう一点、「初発感想」の扱い方である。各段落で「発問」と絡めるだけでなく、まとめの「意見文」を書かるとき、「初発感想」と単元終了後の現在の作品理解の「ズレ」を書かせても興味深いものが生まれるのではないかと、思う。

この作品は、河野氏の具体的な授業実践例でぜひ再度検証することを願っている。そのとき、どんな「生徒の読み取り」（感想文）が生まれるか期待したい。

次に大澤氏の「ナガサキの郵便配達」の実践について、「平和」と「視点による差異」から学ぶ文学の読み取りを考究していく。

氏は序で、一九四五年のヒロシマ・ナガサキの原爆投下と一九五四年の「福竜丸事件」は放射能の被害を受け、今なおその被爆に苛まれる人々の苦悩が継続している以上、「現在進行形」の事件だと語る。その事件を、どう教材化しながら、どんな思いを後世に伝えていくのかという問題点に立ち、この「ナガサキの郵便配達」を実践した。氏の視座は、当然先の「三・一一」の「大震災・大津波・原発事故」（三重苦）に直結しながら、ナガサキの被爆が「フクシマ」の未曾有の放射能汚染と連動し、「人類と原子力との不幸な関わり」という根本的な課題に焦点化されていくことになる。

「ナガサキ」を学ぶことは、過去を学ぶだけではなく、現在・未来を学び、人類の「希望」を語り、学び高め合うことだという気高い「思想性」を含んだ実践となっている。それは、まだ十分な時間と授業実践の「練り上げ」が成されていないが故に「とりあえずの教材化」として提起された。

この作品は、長崎への原爆投下がどのようになされたか、英国空軍の元大佐が、ジャーナリスト（現代史作家）の立場か

ら二つの視点（「偶発性」）で鋭く描く。一つ目は、「投下する側からの論理」として、戦争指導者（鈴木首相）が連合国に対して無条件降伏を受諾した、まさにその「朝」、原爆投下に直接関わる、当該責任者と実施者である乗組員（戦闘機）としての（「加害者的）偶発性」という視点。二つ目の視点は、「投下される側の論理」として、歴史的な大参事を引き起こす新型原子爆弾に対して搭載した爆撃機の襲来を、慣れ親しんだ「空襲」における、普通の警報サイレンと考え、うわの空で聞く長崎市民の（「無邪気な）偶発性」という視点だ。

そして、二つの「立場」を鮮明に照射する。歴史的な、ある瞬間を「投下する側」は、戯れに近い偶発性である「非日常性」で描き、一方、「投下される側」は、人口密集地区、かつ美しい文化の町で営まれる普段の生活という「日常」で描写されるという巧妙な対比。その「非日常」と「日常」が、次の「ピカドン」という一瞬の閃光と共に、反転する「事実」は、想像力を駆使し、私たちの脳裏に鮮明に刻まれることになる。それが、一人の青年の、ある「職業」という目を通して描かれる「視座」こそ、まさにジャーナリズム的手法だけがなし得た「文学」作品そのものである。

同じ授業を以前行った、鈴木圭子氏は、①存在したものが、ある一瞬を境に喪失される「意味」の重さと②視点の差異から描写される「歴史の一瞬」という現実、その二点について読み

取らせ、長崎への見学旅行でその現場を再確認、「追体験」を行った授業実践は、示唆に富む。同様に大澤氏は、段落ごとに発問し、「なぜ〜」だけでなく、「もしも〜」という歴史的視点と同時に「現在（意味）」「自分の問題（立場）」と絡ませ、創意溢れる授業展開となっている。

「おわりに」で、「フクシマ」の原発事故と「ナガサキ」の原爆は、共に①利益誘導による一方的「思想操作」と②「マスコミ」機能不全を、その共通因子（「原因」）だと焦点化させる。原発・放射能の危険性を報道せず、偽りの「安全神話」を垂れ流し、真実を覆い隠した「フクシマ」原発事故。これは、マスコミも総動員され、軍国主義に基づく侵略戦争に邁進した一五年戦争。その結果が一億総玉砕、沖縄戦、そして、「ヒロシマ・ナガサキ」における原爆に着地する大惨事と重なる。また、氏は、同じ敗戦国としてのドイツを取り上げ、そこから学ぶべきものを、今後の「願い」として取り組む授業実践に触れている。ドイツは、隣国に徹底的に謝罪し、和解を求めて「ヨーロッパ連合」を作りあげ、経済活動ではなく、「倫理」において原発は「否」と言える国民になった説明。そんな国に日本もなつて欲しいと記すが、この「倫理性」もまた、国語教育、特に「ことばの力」による「科学性」「論理性」「言語性」による授業実践しかありえないと氏と同様に、私も賛同する。詳しくは「評論」で言及しよう。

「平和教育」では、オホーツク民衆史講座で提唱された教材化における「三つの視点」(註3)は、重要だ。平和を教える場合、私たちは、先ず①「被害者の視点から」教材化をはかる。しかし、それだけでは不十分だ。日本が、植民地化した朝鮮・中国、さらにアジアでどんな残虐な行為を行い、戦地に父・兄などの肉親（加害者）を皇国史観の下どんな形で送り出したのかを同時に学ばなければならない。つまり、②「加害者の視点から」である。普通、原爆投下の被害も、なぜ、広島・長崎という都市が選定されたのか。広島・長崎が呉や佐世保とどんな関わりで、日本の侵略戦争に加担しながら歩んできたかを知ることが、「戦争」の論理（加害者）を考える上で必要不可欠だ。さらに、忘れていけないことは、そんな軍国主義下にあつても③「抵抗した側の論理」（市民の姿）も学び取る重要性である。その端的な例は、「伊江島」などで顕著なように、沖縄の反戦地主闘争にそれを見ることができると言える。

阿波根昌鴻氏は「原爆を落とす国よりも、原爆を落とされる国が悪い」とあえて断言する(註4)。それは米国を擁護するからではなく、「平和」思想の根底から、「戦争」「武力」思想の結末を洞察するという尊い「倫理性」からである。さらに、氏は、投下側の米国にもその同じ刃は向けられると確信しこ

続ける。「すべて剣をとる者は剣にて亡ぶ（聖書）。基地をもつ国は、基地で亡び、核を持つ国は核で亡ぶ」。ここに、敵の「倫理」をもリスペクトを持って深く学び取り、その敵の胸元に最も（突き刺す）「言葉」を通して、「共感」を求める方法こそ、「武力」を超越した「平和力」ではないだろうか。私たちが後世に伝えるべき、本当の平和の「思想」がここにあると私は信じた。

## （2）「現代文」の入り口である古典教材における「文法問題」

### について

（こ）では、鈴木圭子先生（苫小牧東高校）の「今と昔を繋ぐ―教科通信『言の葉』を使った隙間学習のススメ」と執筆者（荒木）の『「小野篁、広才のこと」に隠された『語り』を読む―『無悪善』の犯人説を巡っての探究―』を取り扱うが、紙面の関係上、私の報告は割愛し、圭子氏の実践を中心に考察しよう。

氏は、「国語総合」を担当し、入門期の「古典指導」に力を入れるため「教科通信」を活用する。これは、古典の困難性がある「今と昔の隙間―授業（古典）間内の隙間―」古典知識の習得における隙間（学習）という、三つの「隙間」にあると規定し、その「余白」を古典の「知的興味」を促す「通信」という

架橋で埋めようとした実践である。その効果は、授業内では扱えない、文法的「演習対策」であったり、「俵万智」を引用した古典世界の奥深い紹介（教養）であったりする。生徒は、「源氏が大好き」と興味を抱いたり、「未知の古典の世界に誘われる共感」を得たりと多くの成果を確信している。

『伊勢物語』の「芥川」の実践では、謎を中心に丁寧な読み取りを行っている。特に「かれ（露）は何ぞ」「鬼（とは何か）」「見れば率て来し女もなし」ではどこに消えたのかと主題に直結した「謎」を立て、読み取っている。私が興味を抱いたのは、「武器を携帯しているはずの主人公が、逃げる絵巻（教科書）では、女を背負い、武器がないのはなぜか」という「謎」と宮中内で「いみじう泣く人」とは誰かという「謎」である。これらは、指導書には記載されていない。だからこそ、「思考」と「想像」を働かせ、生徒と共に教師が「主体的に読む」という解説過程を通して、作品理解を行うしかない。本文にない「背負いて逃げにけり」をどんな「想像力」で読むのか、それは、この作品を読み継ぎ、絵巻を描いた「俵屋宗達」と同視点に立つて作品鑑賞する行為そのものである。作品を「主体的に読む」が故に、武器を捨象し、大切な姫を、背負いつつ、眼を合わせ、愛を紡ぐ「芥川絵巻」は、多くの読者を捉えて離さない傑作となり得る。もう一つの「謎」も、本文にない、「謎の泣く人」である。氏が説明する限り、「姫」ではない。意に反し、



「姫」を奪取された責任を問われる従者なるが故に、泣きながら、「この次第を（主人Ⅱ兄に）伝える」イメージ豊かな描写。想像で補える内容は、極力描写を回避した見事な作品としか言えない表現。それらをどう生徒と共に読んだのか、その指導過程も丁寧に記述して欲しかったと思う。次の機会に期待したいが、ここでは、最後文法問題に若干触れよう。

教科通信では、「つ」と「ぬ」の差異について、簡潔に「意味」を説明しているが、助動詞の場合、その語源に触れることをすすめる。

「つ」は「棄（う）つ」（捨てる・去らせる）の「う」が欠落して「つ」という助動詞が誕生した（註5）。したがって、その意は他動詞の影響下によって「人の意志が加わった動作を表す完了」となる。一方、「ぬ」は「往（い）ぬ」の「い」が欠落した助動詞。「い」は「かいもちぬ（ぼた餅）」「出（い）づ」同様に欠落する傾向が強い母音。

恣意的かどうかという基準は、「棄つ」が「他動詞」に対して「往ぬ」が「自動詞」であるが故に、決定的差異が生じる。

「けり」も「来」＋「あり」が結合し、「きあり」から「けり」ができる。動作（来る）が存在の継続相を含み、英語文法で言えば、「現在完了形」で、今現在それを発見した瞬間であれば、感動を有する「詠嘆」という意を含み、全てを「関係性」

の中で効果的に説明できる。こんな文法指導を考慮しながら、さらなる教材研究に繋げて欲しいと願う。

## 2 論說的文章が持つ「科学性」「論理性」「言語性」の視点からの総合的な教材分析の必要性について

熊木氏の「ことばの限界から……」について評論「現実と仮想」の実践に触れる。氏は鈴木圭子氏の実践に倣い「イラストを言語と巧みに組み合わせる」表現を使って、読解を行った。形式段落にそって内容を理解させ、マップでその構成（文脈）を描かせる。そこで、重視したのが、形式段落のまとまりと同時に、段落を繋ぐ「接続詞」である。それを駆使しながら、読解を行うのだが、そこで求められる力は、読解する「論理性」と同時に、絵で関係性を語る「表現力」となる。難解な「現実」と「仮想」の関係性を、手の平に積まれた積木で描写しながら、アンバランスの意を表現する「力」は素晴らしい。

しかし、そこには、言語だけでない、「表現する力」（絵画の巧拙）が必要となり、様々な課題も見えてきた。書かれた言葉を実社会の具体的な「事実」と照応するとき、自分の知識と体験を繋げて読む必要がある。そこでヒントとなるのが、「接続詞」という関係性である。その関係性を、「書かれた言葉」

に対して、同じ「言葉」、つまり自分の言葉で語る読解指導に對して、もう一つ異なるフィルター「絵」で語る読解指導は、もう一つのハードルを生徒に課していないだろうかという問題意識を私は持つ。この指導は、「表現力」の豊かな生徒には、有効な方法である。また、要約が完了した後で、もう一度その評論の論理性を図解するときに、「歴史学習」の整理としての図解という暗記術学習の「まとめ」と同様に、より効果的なのではないかと感想をもった。

### 3 「子どもに学び」「子どもをつかむ」作文指導とは、「生活と生存」の真実を見つめ直し、綴ること

では、最後に、「作文指導」である。報告は、一本だけであったが、深い問題提起が数多くなされた。そのレポートとは「生活と感情をつづらせたい―自分を語る言葉の獲得と表現―」という実践であり、それを見ていこう。

実践者（以下「氏」と略す）は、言語障害を抱え中学特別支援学級で学ぶ一人の生徒、S君に注目する。彼は、文章を読んだり書いたりする際、放心状態を示す「思考停止」のような「感」を抱かせ、「おれ、言葉とかだめ。頭の中がぼーっとし

てしまう」と内面を吐露する。また、何か不愉快な思いや辛く悲しい経験をしたときも、「おれすぐに忘れるから」と言い、その不都合なことや否定的な話題を極力避け、それに伴う「感情」や「気持ち」を語らない。しかし、曇らせた表情から瞬時に、陽気な笑顔を取戻し、話題転換と同時に脈絡ない会話へと移っていくS君。

氏は、彼の「曇った表情」の「意味」（理由・内実）を探りながら、障害故の「未発達」では割り切れない「何か」を感じてしまう。それは、彼の家で鬱積した感情の重さに耐えきれずに、幼児行動のごとく（物への八つ当たり）（泣きながらの投石行為）などで爆発する「情動」の発露となって表れ、私たちの胸をも痛々しく突き刺す「何か」だ。S君が自分の内面を語る「言葉の獲得」が発達要求となっていないのではないかとの問題意識（推察）に立ち、氏はこの実践を行い、記録した。

「報告」を多角的に検証すると、彼の行動パターンは三種類に分類できるのではないかと推察する。一つ目は、「学習内容」が理解できないとき、「思考停止」という状態を作り出す行動様式だ。その状態の発生の後は、生徒や教師からの「同情」（共感）を獲得し、必要以上追及されないと「プラス面」がある。二つ目は、不快や辛い体験の場合、（すぐ忘れるから）という言葉で、感情の転換と同時に、話題の転換をはかり、「崩れかかった感情の内面修復」を静かに図るという自己防衛（行

動)である。

最も端的な事例は、「誕生日のケーキ事件」。前夜、ケーキは食べていないのに、「食べた」と作文(通信27号)で綴る「虚偽」、こそで自己を語ることは、辛い経験を全て消し去る「忘却・転換」操作と同じ、自己防衛であろう。「存在」を「不在」とし、「不在」を「存在」とする行為は、複雑な人間模様をなす社会では、最後の砦として「自己の崩壊」を「逃避」や「合理化」として一般化された「適応反応」として機能する。

さらに、食べていないのに、ケーキを食したと「虚偽」を綴った場合、必ず聞かれる質問は、「どんな味?」となる。その「嘘」をまた「美味しかったよ」と「嘘」で綴ることにならないだろうか。そこから、その「自己防衛」の先回りとして、「ブルーベリー(ケーキ)を食べたら、すっぱくてまずかったので出してしまいました」という日記(通信36号)の記述(※参照「虚偽」でない可能性有り)には、私は、言葉を失うしかない。それは、幸せであるべき「二三歳の誕生日」を迎えても、将来の不安である「仕事」と「社会的自立」への不透明さは、希望の見えない「暗闇」で小さな胸をえぐるが故に、「1人でね(寝)るのはこわ(怖)すぎて、ねむ(眠)れなくなるので不安です」(通信36号)と綴られているからである。

※「ブルーベリー事件」についての補足

実践者から「訂正」の手紙をいただいた。「ブルーベリーはすっぱくてはき出した」という記述はこれ自体「事実」だと言う。これは、コンビニで購入した際「酸っぱすぎて吐き出した経験があり、それが誕生日当日のものか、その直近のものか、定かでないという経緯がある。それは意識的か、無意識かわからないが、誕生日に「ブルーベリー」をあえて重ねた記述(日記)は何を意味するのか。検討を要するが、それ以上に「ブルーベリーの酸っぱさ」が、「誕生日」を聞かれないための「予防処置」という私(執筆者)の推測は「過重反応」と言えるだろう。補足しておきたい「事実」関係であった。

三つ目が、最も深刻な家族(母)への感情爆発である。彼が語る謎のキーワード「ほら」(【広辞苑】急に注意を促す感動詞)から、それらの持つ関係性を類推していきたい。特に彼の「言語」をめぐる「発達課題」は深刻だ。自我の確立にしたがつて、親はS君から「僕はどうしてボクなの」と問われる存在だ。そこでは、〈逆子誕生〉の秘話が語られる、「言葉」によって。「言葉」とは、外言と同時に人間の発達成長をつかさどる「内言」という機能がある。母の説明する「秘話」が、たとえ

愛情からくる「真実」の告白であっても、受信者である息子は  
 どう捉え、どう認識するのか。母の「真実」吐露は、彼女の心  
 には隠し事はすべきでない、全てをさらしたということによつ  
 て「避けられない必然」(宿命)を軽減する「意味」を持つが、  
 彼にとつては、全く異なる。〈逆子〉なる故に、今の「ボク」  
 が存在する、同じ「必然」を、なすすべなく受け入れるしかな  
 いという「辛さ」(諦め)。そのことが何回か母によつて語られ  
 る「理由」が、「言い訳」(内言)となつて彼にコダマしなかつ  
 たのだろうか。(※参照。母の〈逆子〉告白が直接なされたか  
 どうかは疑問。間接的伝聞の可能性もあり)「ほら」とは、よ  
 く言われ注意を促す言葉であるが故に、〈逆子〉という境遇を  
 強く前影化させて、彼を孤独な殻に閉じ込めていないのではな  
 いか、と危惧を感じてしまう。彼が母親に求めていたことは、  
 〈逆子〉の説明(出生の秘密)ではなく、どんな境遇(逆子)  
 であっても、「命」を受け継ぎ、この世に生まれてきてくれて  
 「ありがとう」(生命への感謝)という愛情で抱きしめてほし  
 いという、切なる「願い」(「言葉」を超越した「身体性」)だ  
 ったと、私は分析したのだが。

※〈逆子〉の補足

この〈逆子誕生〉でも実践者からの手紙で「訂正」の

指摘を受けた。この〈逆子〉という言葉は言語障害を  
 持つS君は使用しない。正確(報告)にはこんな状況  
 (レポート記載)であつたという。「おれ、反対(逆  
 さ)に生まれてきた…ほら、赤ちゃんは頭から生まれ  
 るでしょ…おれ、足から生まれていたからさ。ほら、  
 息できなかつただよ」と。こんな情景は、拙い表現で  
 「淡々と」語る姿は、余計私たちの胸を打つ。また、  
 重要な指摘は、その情報源がどこなのか不明という  
 「事実」である。私が勝手に判断して母親から直接  
 「秘話が語られる」という記述も「過重憶測」で、修  
 正が必要だ。家族を 含め周囲の大人たちの会話から  
 耳にしたのではと実践者は、推察するが、「事実」は藪  
 の中。なぜなら、立ち入って聞くと「混乱」「警戒」し  
 てしまうことへの危惧からであると氏は内実を打ち明  
 ける。

もう一つ、重要な指摘がある。それは、母親が我が子  
 の言動に躊躇しつつも、深い母性感情を持ち合わせ、教  
 育熱心であるという面である。母親の「陰影」を私が、  
 一方的に綴ったことへの、母親の立場に立って「配慮」  
 を求めている。この点の修正も追加しておく。

以上、私の「分析」を通して「指導の不十分点」だけを羅列してきたが、大きな成果も様々な面で現れているので紹介したい。

例えば、「漢字学習」「綴りに挑戦」などを通して、学級通信で交信（コミュニケーション）を継続する「実践」は、彼の内面理解を促進し、大きな成果をあげていると考える。その証は、彼の仲間と共に学ぼうという「意欲」に表れ、特に表紙の「秋 よーくみてえがくと」「見えないものも見えました」がさわめて象徴的だ。彼が経験した様々な「傷」は、生活の中で「見えるもの」「言葉で」聞こえるもの」によつて生じたのに対して、「傷付く」「傷付けられる」という人間関係の織りなす、同じ「生活」の営みが、逆にその傷をいやしたり仲間との共有共感に基づく新しい関係を創出するキッカケとなることだ。そこで育まれる「愛」や「いたわり」などの「見えないもの」「聞こえないもの」に新たな価値を見いだし、それを「言語化」することが、大きな成長を促す「契機」と成り得るからである。一枚の「葉」という植物に、すべての根源を見いだす「成り立ち」（哲学）を発見することは、それを綴らせ、学び取らせる実践者が一番感じている、いや感じとるべき「成長の証」だと私は確信するからに他ならない。

〔註1〕高瀬匡雄（言語学研究会）、奥田靖雄の言語学継承者。

〔註2〕「一般意味論」はアルフレッド・コージブスキーの提唱した理論。「抽象過程への自覚」として、「地図と現

地の違い」を自覚する必要があると唱え、「観念化の罨」という警鐘を打ち鳴らす。

〔註3〕小池喜孝『常紋トンネル』（朝日新聞社）一九七七年刊

〔註4〕阿波根昌鴻『命こそ宝』『米軍と農民』（共に岩波新書）

〔註5〕助動詞の語源を調べる場合、豊富な資料でかつ、簡潔に提示している辞書は『ベネッセ全訳コンパクト古語辞典』だ。是非参考にしてほしい。完了の「り」なども接続が四段動詞の場合、「已然形」。サ変動詞の場合、「未然形」であることが説明できる。「り」の語源が「あり」から生じているため、「イ」段音には接続しにくく、「エ」段音に接続というのは、説得力あり。例えば「降る」「り」の場合、「降り（連用形）」「り」となる違和感を生じる。そこで「降れ（已然形）」「り」となる。また「り」はラ変動詞が含まれているので原則としてラ変型の活用語には接続しない。