

国語教育の変質と空洞化に抗して子ども の人間の成長と人格形成をめざす「理論」 「実践」の広がり求めて

荒木 美智雄

「2014北海道の教育」(ブックレット)では、PISA問題及び言語教育を論じたので、本論ではそれ以外の、言及できなかった点を補いつつ、全国教研の基調報告にも触れ、理論的蓄積のもと、現在直面している国語教育の深刻・危機的な諸問題について、論究を試みたい。

一 全国教研の基調報告を受けての問題提起、生存権から発する学習権とは

昨夏、「教育のつどい2013・国語分科会」(名古屋大学)

で、共同研究者の上西信夫氏が基調報告として、「ことばの力を育て、人間の発達を支える国語教育の創造——国語教育の変質

・解体に抗して——」を総括的かつ体系的に報告した。ここで氏は、詩や短歌のコトバから「平和」「いじめ」「個の実存」を掘り下げ、学習指導要領・学力テスト体制に抗して「国語教育」の新たな創造の道を提起する。鈴木圭子氏の全国教研報告で指摘する如く、次の「朝日歌壇」掲載歌の実践例は、感動的だ。「兵隊になるのは君ら君らだと言えば私語止む午後の教室」

この歌は、鮮烈な生きた言葉が平和と現実世界を深く照射し、現在の政治的右翼化傾向を批判的に暗示させ、国語教育の担うべき責務を提示する。また、太田堯氏のこんな言葉も、従来「個性尊重」の氾濫に隠れた欺瞞性を鋭く暴く。

『みんなちがって みんないい』(金子みすず)のではなく、(そもそも)『みんなちがう』のだ」と個の自立を明確に指摘する(註1)。

最も心に響いたのは、まどみちおの次の詩だ。

「ぼくが ここに いるとき／ほかの どんなものも／ぼくに かさなって／ここに いることは できない／(略)／その『いるとき』こそが／なにも まして／すばらしいこととして」。この詩では、人間一人ひとりが、掛け替えない無二絶対の存在として尊重される「個」の実在の尊さが問われ、主体的な〈学び〉を創造するところの、学習そのものの「意味」を前影化させるが、太田堯氏はさらにこれを「学習(学び)権は生存権」と提唱、呼吸や消化と同様に「学習の停止は死に限

りなく近い」と明確に位置づけ、警鐘を鳴らし続ける。

そもそも、国語教育とは、人間に関わる世界の本質（価値・意味・法則・真理）を認識し表現する力を育てることであり、ことばの教育、文学・説明文を読み取る教育、そして作文教育の「三分野」を構成する。「文学を文学として読む」ことは、切実な現実世界を体験することでもあり、（同化・異化）体験の相乗効果を通じて、想像力を豊かに鍛え、人間的共感を着実に育む。

そして同時に、多様な読みの交流によって「他者理解」を促す場＝空間、即、人間成長の営みとなり、そこから歴史的主体者としての現実を読み解く「力」を培うことができる。「意味付け」「批評」を成立させる読みとは、深い人間観・世界観の形成の耕しとなり、現実の切迫した諸問題の本質を限りなく問い、課題形成を掘り起こす「力」を生み出すこともある。

また、作文教育では、現実認識のもと生活に根ざした言葉で主体的に綴り、読みあうことによって現実の深刻な問題を浮かび上げらせ、個性豊かな表現力を励まし、かつ育てることとなる。

以上のような報告を受け、危機的な国語教育の変質や解体に抗して人間発達を支える国語教育の展望について論議を深めてきた。なお、全国教研で発表した鈴木圭子氏の報告は、文学教育の古典分野で再度触れたい。

二 言語教育の系統的な発展を礎に

「論理のことば」「形象のことば」

「生活のことば」を育てる

言語教育（ブックレット）では「カナ文字指導」「言語表記」

「語彙」「発音」等の諸問題に言及したので、ここで、「文法」

問題に若干の試論を補う。尚ブックレットで触れた「ことばの問題に『物語』の教授法や実践は、『算数』を探しに行こう」（石原清貴 新潮文庫）が最も有名であり、一読を期待する（註2）。

言語教育において、なぜ文法は子どもたちに嫌われるのか（註3）。それは、学校での指導内容が、「品詞論」と「活用論」に矮小化されて指導されてきた弊害からである。動詞の活用では、古典文法そのままに口語文法を体系付け、「ない」「ます」「ば」を付けて機械的に動詞の活用を強要する「学校文法」の弊害は、子どもたちを「国語嫌い」にする。また、二十種類以上の助動詞の意味を理解するのは至難の業だ。さらに、この文法をいくらか丸暗記しても実際の文章の読みや書きに何の役にも立たず、「文法は必要なし」と考える生徒は多いが、文の「構造」を理解する「構文論（統語論）」を中心に教える必要を痛感する。

例えば『雪国』の名文。「国境の長いトンネルを抜けると雪

国だった。」で考察すると興味深い。この文は主語省略の重文だ。単語の品詞分解では、読解の意味をなさない。これは重文なるが故に、二文に分け、主語を補うとこんな文(駄文)となる。

(私の乗った) 列車が国境の長いトンネルを抜ける。(。／と)
そこは雪国だった。

どうだろうか。二文に強制的な主語が挿入すると、よそよそしい文になり間延びしてしまう。それに対して主語のない、目的格の「を」を冒頭に出す原文は、一直線に作品世界に読者を誘い、その疾走感は「走り抜ける」列車と同時に私を移動させ、そこに広がる鮮烈な「雪国」という異空間が車窓一面を覆う巧みさ。列車のスピード感は、暗闇のトンネル(黒の世界)の相乗効果が作用し、突然浮かび上がる純白の「雪の白さ」は、目が眩むほどの驚きを脳裏に刻んで離さない川端文学の世界観を開示する。文法の解説では、品詞分解以上に、文の構造に注目し、作品鑑賞を行う重要性が、ここに存在する。実はこの名作は、さらに、次のような二文を準備しながら、主語が入る動詞文の(異化)作用で、構文に輻輳的な「含意」の構築がなされる、圧倒的迫力だ。

夜の底が白くなった。信号所に汽車がとまった。

物であるバケツなら「底」は存在するが、抽象的な「夜」に「底」など決してありえない。「夜」に存在しない「底」を意図的に共存(「共存制限破り」)させ、「雪国」の世界を効果的に描き出す。もし、「地面が雪に覆われていた」と叙述していたら、ノーベル賞は川端の手から遠ざかっていたと小池清治(『国語通信』97号1996年)は斬り味鋭く指摘するが、同感だ。

では、言語教育は、以上として、文学教育の実践を論究していきたい。

三 文学教材における多様な「読み」とその開放性を巡って

1 近現代文学についての新たな「読み」とは

今回、近現代文学の読解では五本の実践が報告された。一つ目は、佐々木秀穂氏(札幌南高)の「授業を通して更新される作品のよみ―「羅生門」(きりぎりす)老婆説」をめぐって」。二本目は館陽一郎氏(森高校)「森高と考える羅生門の授業」。三本目は大澤信哉氏(北広島西高)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は何を語れるのか?。四本目は、河野晃氏（北見支援学校の「今再び『セメント樽の中の手紙』を最終編」。もう一つは執筆者（荒木）の井上ひさし作『ナイン』の実践であるが、これは割愛する。

では、佐々木氏と館氏の両実践で『羅生門』を論究していく。「羅生門」の実践では、辰川英俊氏（『羅生門』の授業―作者の意図を汲んだ主題把握 97年）と山田耕志氏（『羅生門』のもう一つの面白さ 2000年）がある。前者は国語教員三十数年の実績をもとに、『羅生門』の主題論から入り、授業過程を形象豊かに読み取り、作品鑑賞の問題点を提示している。一方、後者は作家評伝を絡めて、この作品の「今日の意味」という、座標軸から考察した論考となっていた。できれば、その実践的成果を踏まえ論じたい。

館氏の実践から、論ずる。講義式の授業では、集中力が持たず、その解決策として国語の読解力を養い、生徒に意欲や興味をどのように抱かせるか生徒の実態に即して模索した実践である。個人の読解力に差があることを考慮しながら、同じ『羅生門』の世界をどう共有できるか、それを追求する。平安時代末期の荒廃した都の様子や『方丈記』の記述と比較させながら、丁寧に形象を読み取っていく。「申の刻」でも十二支を例示、

また、低徊する下人の心理を読解させる場合、ここで楼内の様子を本文の「言葉」に従って絵で表現させる「仕掛け」を準備する。音読で脳内に入力された「言語」を抽象的な記号で出力するのではなく、もう一度「具象」である絵で描写する「手立て」は効果的だ。それは、興味や意欲の喚起だけでなく、具象によってすぐに達成感が促進されると同時に具体的な「現実世界」がそこに表出されるからである。なぜ、高校生の現代文で「絵」で表現させるのか、という疑問は当然であり、絵の巧拙さからくる「読み取り」の限界性を把握しながらも、本文の言葉と思考で想像された羅生門の世界が「絵」で繋がったとき、新たな「読み取り」が可能となる。また、二次創作という「作品の続編―創作（仕掛け）」も効果的だ。作品をもう一度読み返えず「追体験」を用意しながら、この作品を生徒たちと楽しく、豊かに深く読んでいく好例（拡散する読み）となろう。教科書も満足に読めない生徒たちが、例えば興味本位（過分なゲームの要素を加味しながらも）であっても、二〇〇〇字の大作を書き終えた充実感は、掛け替えのない何かを習得したはずだ。それを探究することも今後の課題として提起したい。

一方、佐々木氏は、次のこんな二つの問題意識から、実践を試みる。①08年、前任校で生徒が叫ぶ「キリギリスが老婆だ」という奇抜な説に衝撃を受け、もう一度作品を読み直した

実践。②教育現場による「授業内でのマニユアル化・管理化・計量的成果の強要」などが蔓延し、その弊害を克服する方法として、実践知による「現場思考」の復権を掲げ、「更新される作品のよみ」という新たな視点を開示させ、その模索を行った実践である。更新される読みとして特徴的なことは、以下のよう
な三点をあげたい。

① 〈キリギリスⅡ老婆説〉である。これは、「荒唐無稽」

と氏自身が十分自覚し、作品解釈として一蹴される説ではあるが、この説のもともう一度検証してみると、「老婆はいつから羅生門にいたのか」という問題点や、最後の老婆の行為「なぜ、役割を終えた老婆が門の下を覗くのか」という新たな疑問などを前影化させ、「作品主題Ⅱ夜の底」が焦点化させるという新たな視点の開示となり得る。

② 〈キリギリスⅡ老婆〉説は、従来の人間同士の対決を

超克し、新たな舞台装置としての「羅生門」という怪異な世界を巧みに演出し、その「仕掛け」は風、雨、キリギリスが、老婆となり得、最後は「門」そのものさえ、キリギリスという読みに帰着する独創的な読解の再提起である。

③ 近代自我の在り方を問う主題主義から解放し、「リアル」

な小説から変身奇抜な「上質なホラー小説」という読

みの更新は斬新である。

その他、読点の多用によるホラー映画（モニター・ジュ理論Ⅱエイゼンシュタイン）の影像法という視点、女の「食品偽装」より、老婆の「死体遺棄」、さらに下人の「強盗」が罪深い順次性を提示する点や老婆の「かつら」という使用目的が「存外、平凡なのに失望」したのは、老婆Ⅱ「鬼（への暗喩）」説という大胆な「読み」などは、どれも興味深い。

以上のような「更新される読み」に対してあまりに奇抜な提起なるが故に批判も充分予想されるが、私は基本的に支持したい。

それは「多様な読みへの開放性」こそが、教育であるという理念と重なり同時に、私たちが「分らない」せいで誤読する可能性よりも、「分かった気になった」せいで誤読（読解の狭窄）する可能性は高く、その功罪は極めて重大となる傾向が強いからだ。教育という空間で論じられ探求すべきものは、「議論の終結」ではなく、「議論の継続」であり、「謎を解く」ためではなく、逆に「謎を深める」発問こそ、授業を活性化させる必定だ。そのような展開こそ、「複数性」や「多元性」「開放性」であり、教育の本質に触れることになる。これらは、プラトンの「イデア」論に収斂されることとの逆過程と重なる。

例えば教育における真の学力を客観的に測量する試みは、傲慢と誤読を誘発する危険性を内在させ、それは、絶対的真理

や正解を求めるが故に「アイデア」追究と同様に、「収斂」「閉塞」に促進するが、むしろ私たちが教育や作品の読み取りで求められるべきことは、その逆過程である。それは、自由な「拡散」であり、教育実践の決して収束しない「継続性」＝「書き替え」でなければならぬと考量するからである（註4）。この実践は〈老婆Ⅱキリギリス〉説の正しさを論じたのではない。この実践においては、多くの「謎」と更に更新されるべき内容（読解）を含みながら、新説の大胆な問題提起によって、新たな〈読み〉がどう開放されるのかという、無限（ユダヤ教の「タルムード」）の「継続性」の提起であることを補足して置きたい。こんな実践こそが、楽しく豊かな『羅生門』をさらに深く重く読み取る契機となることを私は信じたい。

では次に大澤氏の実践を論究する。この実践は作年度の発表された内容の続編であり、授業実践の感想や意見を書かせ、「グループワーク」として意見交流（討論）を行った報告となっている。実践は、クラス内を8班に分け、「原爆投下について思うこと」の意見文を書き、次に隣の人にそれを渡し、自分の意見を班員全員に順次記入してもらうという授業実践。最後自分のプリントが戻ってきたら、最後に自分に意見をもとに他者の書いた感想を読んで「振り返り」という欄に自分の考えを再度書き加える交流実践を含んでいる。ディベートではなく、意

見交流として「他者理解」を促し、最後自分の意見を再度考察する「振り返り」は効果的だ。「話し合い」のルールを厳守させて、自分の考えを再考察させることは、「他者理解」と自己理解の相互作用が期待できる。最初の意見文記入では5分と短時間のため、深く論理的に書けない不十分さはあるが、意見交流することが目的なので、このような時間配分になったのだと理解した。意見文に対してどんな感想を書き加え、論議を深める工夫をするのかは今後の課題となるであろう。

河野氏の実践は最終編である。昨年の実践記録において、最後の部分「生活の厳しさ」と見るか、次期世代を担う「命の誕生」、つまり与三たち労働者の待遇改善を勝ち取る「希望」と見るかは論争が交わされた。私（執筆者）は、言論弾圧で書きたくても書けないが故に愛の問題に昇華させたと論じた。氏は、作家論や時代背景を極力触れずに「文学は文学として読む」立場を堅持し、教室ではその「読み」を取らないと説明。この立場は、その重要性ゆえ私も賛同する。「労働」と「愛」が生きることに直結し、逆に労働者として「生きる」ことさえ疎外された「恋人」とともにどこかで繋がりが、その「希望」を新たな「命」に託して描かれた小説と捉える読みは素晴らしいと私も同意したい。この実践を土台にして、さらに多くの教育現場で実践交流がなされることを期待する。

2 古典教育について「伊勢物語」を例題として

古典文学においては、鈴木圭子氏（苦小牧東高）の実践「教科通信『言の葉』を使った古典教育のススメー全国教研参加報告にかえてー」と私（荒木）の漢文「蛇足」「推敲」と古文「大江山」の四本が提出されたが、私の実践は割愛し、鈴木氏の論考を中心に論じたい。

昨年は『伊勢物語』の「芥川」の実践であったが、今回は「梓弓」である。氏は、昨年、古典の授業は、①音読・朗読中心、②話の筋を捉える授業、③イメージ（想像力）で読むという基本姿勢のもと、「今」と「昔」の時代的隙間、授業間の隙間を埋めるために、通信を発行しながら、単独で読み切れる「古典のコラム」を設けて授業を展開してきた。今回の実践は、片桐洋一氏の見解に触発され「（文法事項に拘らず）伊勢物語の世界を自由に遊ばせながら、想像力を自由に働かせるということ」であると強調。また、「登場人物がどんな服装をしていたのか、どんな容貌をしていたのか」記述されていないが故に、自由に想像力で読むべきという示唆を得ての実践だと語る。これらの観点で、氏は「あづさ弓」の詳細な実践記録を提示。男

女の愛情の機微について言語の豊かな形象を読み取り、作品世界の中で想像力を駆使しながら、「伊勢物語の世界」に魅了されていく生徒たち。「宮仕え」の歴史的な説明にポイントを置いた、とりわけ「養老令」の説明では、連絡のない「三年」の空白（謎）を見事に資料で例示する（註5）。生徒は実に多くの問題点を指摘し、授業者の発問に答え、イキイキ読みとつている姿は感動的だ。

特に、注目したのは次の点である。和歌「わがせしがごとうるはしみせよ」だ。これを「かっこいいよね」「印象的すぎない。ニヒルでクール」イメージを最優先させ感想を述べる生徒たち。一方、生徒たちの興味は夫が「せっかく帰ってきたのに、女に裏切られ（略）自分を惨めな立場にしないようにしているんだよね」と皮相的な反応を鋭く指摘するが、ここはこの作品の最大の主題を含む難解な「深み」がある。

それは、三年間帰還したくても、連絡さえできない自分（夫）の惨めさを痛感しながら、その苦悩を三種類の「弓」の連続性で形象豊かに演出しつつ、その負い目と謝罪の意を込め妻への変わらぬ愛を最大限の癒しで表現する「運命的なアヤ」への切なさが焦点化されているからだ。

三つ連続の「弓」において三説あり、ここに提示する。

① 「梓弓真弓つき弓」でもそう違わない。オレも新しい男それぞれに良い所がある故に、そんなに違わない説。

② 弓にもいろいろあるが、いろいろあつたと「年月」（時間的な限定）と考える説。

③ 掛詞説で、弓は張る（春）ものだから三つの春の連続性で三年説となる（註6）。もう一つ私が提案するがあるが、それは後述する。

そこに込められた地理的かつ時間的（都での警備）無念さと同時に、女への変わらぬ自分の愛情を「今まで自分を愛してくれのように新しい夫を愛してください（それが今私のできる最大限の償いです）」という切なさだけを吐露する和歌。それは、自分の立場を守るため、格好をつけたのではなく、三年も長きに渡って孤独にさせた我が咎を痛感し、妻への変わらぬ想いだけを「弓」に託した故からであろう。

その「三弓」で表現された真実とは、「気（妻への募る想い）|| 弓という運命の糸）を引いて引き続けて三年間（④説|| 私論）」という、言葉では言い表せない「哀切さ」の時間的意味をもう少し丁寧に考えさせてもよかったのではないか。生徒はその後、「気持ちちが揺れる（ある生徒の意見）」と、レポート部分でも触れているのだから。授業記録での女子が勝手にしゃべ

り出したのは、作品世界の何かに「スイッチ」が入り、どうしても語りたという衝動だと推測される。残念。

作品「津の国人」では、「あづさ弓」の原文より、かなり魅力に欠ける作品。散漫になるのを避けるため、原文のみの授業を行い、参考程度の扱いで良かったのではないかと判断したが、どうだろうか。この「あづさ弓」は『伊勢物語』の最高傑作のひとつであり、今後、さらに多くの方の授業実践を期待したい。

四 評論教育での言語操作的な「個の読み」を克服する、「正確さ」と「主体性」の回復を目指して

この「評論」の読解では、ブックレットで紹介した馬場雅史氏の「日本語の系統的指導について―高校・評論教材」を再度見ていこう。3年生の選択科目として学校設定科目「評論研究」を設けて、実践した記録内容である。主な目的は、「補習」「講習」として受動的な教授ではなく、国語の正規な「授業」として「教室を知的な空間にしたい」という計画のもと、教科の「自主編成」を掲げて実践された。留意点では①共通した二冊の副教材の使用、②試験は実施せずという共通理解を得て授

業は展開された。

副教材は、「テーマ詳説 現代評論選」（教研出）、ともう一冊、氏が今までの教材研究で蓄積した評論を厳選して自主編集した『日本語く言葉について考えよう』（自家製本）である。

この中には、服部四郎、池上嘉彦や田中丁氏など多彩、かつ魅力的な言語学者を取り上げ、言葉の「規定問題、音声、民族・方言、文字、文化、（そして）文法」などあらゆる問題を網羅した体系的な言語指導の指針と同時に「評論」文が掲載されている。各社の教科書では、言語評論が手薄であり、言語の系統的編集の弱点を補うために、氏のテキストは様々な創意工夫がなされていて、画期的な編集内容となっている。

授業の実践では、各教材を自由に読ませた後、各グループに関心ある内容を自主的に調べ学習させて、さらに資料・図表などの作成を行い、研究発表する実践であった。最後は公開授業を行い、校長や教頭の参加のもと、好評を博したが、生徒自身による反省（感想）では、「文献調査」「研究発表」の成果を確認しながらも、生徒自らの授業改善の意見が続出したという。その声は、文献調査も発表も、それなりに良くできたが、理解しているつもりでも、理解していないことを痛感するという内容。「分かったつもりで分かったふりをして発表」という内省的意見は鋭く、それを引き出した実践の「質の高」さに驚かされる。またその原因は、理解の不徹底さとともに「研究発表」

の目的が把握されたことによる、「論理的な読み」の不備の指摘とも推測されよう。改めて魅力的な「評論」教材を授業で取り上げてほしいという切実な要望とも重なる貴重な声。ここで、構想の変更を余儀なくされ、これからより深い「評論研究」の「系統的な実践を積極的に取り組んでいきたい」と氏は抱負を語っている。

今回の学習指導要領の大幅改訂のよって、言語操作的な実践が蔓延化される中、その問題点の指摘だけでなく、実践によって主体的な評論の読み取りの実践例を提示しながら、その反証の必要性が高まっている。その克服法は、グループ学習などの調査や研究もある程度の有効性があっても、深さや多様な「発問」の工夫がない場合、限界性を併せ持つ。その対策は、結局、教師の蓄積された「読みの多様性」や研ぎ澄まされた「問題提起」を絡ませながらも、その教室という空間で本質的な発問のもと、徹底的な論議を誘発する「読み深め」や「擦り合わせ」以外はないと、氏は強調する。

高校の評論だけではなく、小中学の「説明文教育」も同様に同じ課題を抱えている。それは、現代社会のマスコミの異常な情報氾濫中で、実体のない無意味な「言葉」が垂れ流されている現状。また、言語操作的な授業によって論理的に捉えるべき「論理のこぼれ」が、感覚的感情的な偏向に陥り、形式的な

言語処理能力に矮小化されることに表れている。今こそ、「評論教育」は「書かれていることを正確に読む」認識過程と同時に、「読み手の主体を大切にすること（＝事実と記述・表現との照応で読みの深化）」を図るという統一化がなされるべきだ。これらの観点を踏まえた上での創意工夫された授業実践例が、書かれた文章の表面的な操作主義、形式的な段落主義や要約主義を一掃することだと私は提案したい。

五 生活に根ざし希望に繋げ読み合う「作文教育」の展望

作文教育では、小学校から二本提出され深い論議を行った。

一本目は、平川美和氏（滝川第一小学校）の『書き綴ることは子どもの希望をはぐくむこと』くてをつなごう』と斎藤鉄也氏（厚岸町太田小学校）の『子どもが表現を楽しむ作文教室』感動体験が表現を豊かにする』である。

作文教育の現状は、「書くことでは書く力は伸びない」という生活綴り方攻撃が繰り返され、「書くこと」の変質や作文教材の激減、さらに技能・技術指導の偏重が猛威を振るい、深刻な事態に陥っている。今こそ、「主体的に書くこと」を主眼とした、楽しく豊かに、しかも、現実と生活に基づいた作文指導

の実践が広く求められている。それは、言語教育を基礎基本としつつ、言語を「認識」し、「思考」しさらに「表現」することの大切さを再確認することからスタートするべきであろう。その時忘れてならないことは、「書くこと」とともに「読み合うこと」で励まし合うという「共生」、すなわち「書く力」そのものを他者から学び合う「他者理解」のもと「共に学び、支え合う中での成長」という重要性である。これらが、達成されれば、得意な教師だけによる個人的な職人芸などの閉鎖性を克服し、「誰でも書ける作文」「共に実践する喜び」を体感しながら、「主体的な作文」においての必要不可欠な「生活としてのことばの力」を伸ばすことが可能となる（註7）。では平川氏の実践から論究しよう。

氏は、入門期（滝川第一小学校1年）の指導として、「お話しがいっぱいある教室」を目標に、子どもの心の声を聴き、その中から本音や本質的な問いを発見させ表現させる。その時の土台は、教室内の「安心」であり、もう一つは「言語」ひらがな文字指導」である。先駆者の岩館登氏や中山晴生氏の実践から積極的に学び、幅のある「作文」指導へと繋げていく。前者の「安心」は友達同士で楽しく遊べる環境整備（クラブ結成」「どろんこ遊び」）であり、後者では言語教育の楽しさと「作文」との融合を図り、「話したいタネ」を生活の中から価値あることを発見させる工夫を行う。「あのね作文」のもと、「聴いてほしいこと」を探す手立て（手順）として、テーマ①「自然・家・学校」とテーマ②「心の動き」涙・笑・怒」を提示しな

がら、その組み合わせを思考させて、子どもたちの「金脈」を掘り当てる作業である（註8）。「作文指導」での新たな仕掛けとしては、さらに「絵」「語感」「魅力」「価値への昇華」「焦点」と繋げ、発展させていく授業展開はみごとだ。最後は、「書き綴ったものを読みあい受け止めあう」まで高める指導は、圧巻である。その実践の一例として、こんな作文を例示する。最初の作文例一が氏の指導や助言で例二に進化した例。

例一

ぼくは、らくせいえん（老人施設、楽生園）にいつて、レイオロレイ（踊り名）をおどりました。かんどろしました。



指導項目「目と耳と口の活用で具象化」

例二

ぼくは、らくせいえんにいつて、レイオロレイをおどりました。おばあちゃんが、ぼくの手をにぎりました。

（目と手）

「がんばってね。」（耳と口）

といつて、なきそうになりました。（心）

「またくるね。」（口）
「また来ました」といいました

また、長く豊かに書かせるために「語感メモ」を徹底活用し、二年生からは「構成メモ」で作文指導行い、子ども自身が悩み苦しみながらの試行錯誤で、想像力と表現力の幅を広げ深化させ、大きな成果を上げている。メモの項目で書くことが、容易になるが、メモを全て埋めようとして、関係のない話を入れて散漫になる作文もあるので、「焦点絞り」という新たな観点が必要と、さらなる指導段階も提示する。最後に、この子どもたちの作文は『てをつなごう』という学級通信で保護者に配布し、「保護者を支える綴り」となっていることは効果的だ。どの親も誰かに聴いてほしい話がいっぱいあることを理解し、「困った親は困っている親」と寄り添い、保護者の手紙を掲載し、語る場を提供している。その通信では、親が自分の子供への誕生秘話や子への温かいメッセージは感動的だ。このような保護者を巻き込んだ作文指導、学級づくりが道内や全国に広がることを期待する。

もう一本は斎藤氏。彼の実践は昨年続き、子どもたちが表現したいという主体性に依拠しながら、「感動体験」を綴る作文指導である。書き方指導では、詳細な約束事を排除し、「自由」に書きたいように書かせる指導。その「自由」とは、どんな拙いものでも肯定的に受容しつつ、良さを認めながらも問題点を疑問型で呈示し、温かい改善点「こうしたらもっと良くな

るのでは」という深さを求める工夫がある。どんな拙い作文でも、全てが子どもたちの切実な生活の一断片、一つひとつ尊重しながら、平川実践同様に、受容に重きを置きながら、教室内にて「通信Ⅱ『大きな川』」を活用して親と共に「読み合う」ことを最重要としている点は圧巻である。実際、報告文や評論文が多くなり、生活文が減少傾向となっている現場。だからこそ、現実と生活を見つめ直し、日常内に存在する貴重な「非日常」を再発見し、その人間関係（トラブルもあえて）を切り取らせる「生活とすることばの力」が必要となっているのではないかと考える。これが、斎藤氏が唱える「書くことによつて生活を意味付ける」「自分や友だちと出会い直す」ことである。ここで、氏の書かせた作文例「蚕ってすごいなあ」を掲載し、作文の実践を閉じたい。

作文例

〈略〉

「蚕いやだ〜。」

と思いつながら教室に入ると、蚕が！先生をつくえの上の箱の中にいたんです。そおおとのぞいてみると、蚕がくにくにくに動きながらえさを食べていたんです。

「つつ」

思わず声に出してしまいました。だって本で見たより蚕が

気持ち悪かったんですから。

先生が

「さわってごらん。かわいいから。」（略Ⅱ触れず、しかし、この後勇氣を出して触る描写あり）

「え〜！どうしよう。がんばったらさわられるかも」と思つてさわってみると。

びっくりしました！マジシマロみにすっごくくやわらかったんです！それから蚕がかわいくなつてしまいました。

※注として説明を加えると、傍線が感動体験で擬態語と創意工夫された比喩である。

（長沼高校）

〈註1〉太田堯『かすかな光へと歩む 生きることと学ぶこと』

（二ツ橋書房）「一人ひとりの生命体は違っている、違わなければならない。『違つていいんだよ』ではなくて、

違っているんだ」一対一の響きあいでも成立する教育にマニュアルはない。教育はアート（演出）であり、学校はドラマを織り成す劇場だと唱える。

〈註2〉本書は日教組の教育研究全国集会で発表された内容を書籍にしたもの。「十進法の計算盤をつくった遊牧民の話」

等は中国の算盤と印度の「ゼロの発見」を融合させた大河ロマンである。

〈註3〉岩田道雄『考える力を育てる日本語文法』新日本出版2

005年

〈註4〉内田樹『レヴィナスと愛の現象学』文春文庫

〈註5〉指導過程における「空白」の充足を重視したのは、足立悦男『新しい詩教育の理論』（明治図書）。氏は、「空白」を「空所」と呼び、詩の見方教育を重視、韻文指導に限らず、あらゆる文学教育に応用できるはず。

〈註6〉俵万智『恋する伊勢物語』（ちくま文庫）

〈註7〉浅尾紘也（編集責任）『教科教育研究会 国語通信』1

3年1月

〈註8〉「テーマ」の①②における融合は、「何を書くべきか」が分からない時、有効な手段。その例が「ブレインストーミング」。この方法をより効果的に応用し、KJ法（川喜多二郎『発想法』中公新書1967年）がある。