

国語分科会

言語教育を通して「人間発達」と「自立」を

支える国語教育の在り方を探る

荒木美智雄

はじめに

今回から「ブックレット」の分科会報告が、なくなったので、このホームページにて国語分科会の詳細な説明および討論内容を記し、現在の到達点を明確にしつつ、課題を提示したい。

一 全国の国語教育をめぐる現状と、その中心課題について

1 教育研究全国集会の報告（上西信夫氏からの問題提起）

香川県で開催された全国教研には、北海道から平川美和（滝川第一小）氏と河野晃（北見支援学校）氏の二名が参加した。平川氏は、こんな報告を語ってくれた。

安倍の反動的な「教育再生」を旗印に、教科書検定の「詳細なクレーム事項」「不合格」の圧力が働き、教科書会社は自主規制の傾向が強く、文科省の意向を過度に配慮するなど、深刻な事態が生じていると、現場の報告をする。地方行政法の改正で教育委員会の政治的「中立性」は、損なわれ、行政の首長の圧力が増す中、「つくる会」系の教科書採択が強行されている。教育への政治介入では、「学校統廃合」「学力テスト」の公開圧力などが進められ、教育委員会の変質が危惧されるが、「誰が教科書を選ぶのか」「教科書の内容はどうあるべきか」など、あるべき「教科書制度」を考える国民的な議論が必要不可欠であると「出版労連」のレポートを例にして課題を明確に指摘した。

また、「道徳教育」について、彼女の報告レポートと重なるが、正式教科でない「道徳の時間」を「特別の教科」に格上げしようとする動きは、見過ごせない。いじめ対策を緊急課題とした「価値観の押し付け」だけでなく、戦前の軍国教育「修身」を彷彿させ、教育現場での懸念は一層深まるばかりである。

もう一つ大きな問題は、安倍政権が閣議決定した「集団的自衛権の容認」、「特別秘密保護法」の制定などで、「戦争しない国」から「戦争する国」への大きな転換と同時に、学校教育が、その方法性に向かい、戦前のような軍国主義に加担するのではないかとという危惧である。この動向は、教育改革という改悪もと、先に述べた通り「教科書検定」の政治介入や「採択制度」の争点化に端的に表れている。

これらの右翼化する「政治」について、上西信夫（全国教研・共同研究者）氏は全国教研の「国語分科会問題提起」で、国民は「投稿短歌」などで反戦を数多く訴えていると例示する。俳句も併せて紹介する。

▽戦争を知らない人の大望で開かれてゆくパンドラの箱

（横浜／田口三千陸）

▽円周率を三でもいいとするようなわけにはゆくまい憲法解釈

（厚木／櫻田稔）

▽例外に例外重ね気がつければ戦争放棄を放棄する朝

（島田／水辺あお）

▼サーフィンやこの東（ひんがし）に真珠湾

（松江／三方元）（註1）

教育現場では、こんな状況下にあつて「学習指導要領」の徹底、「学力テスト体制」の強化、愛国心溢れる「道徳教育」の奨励などによって、国語科の「壊変」が行われている。そこには、次の七点の課題に集約できよう。①非連続テキストの「読解」②文学・説明文での「読解」設問の皆無③「書くこと」では要約中心で生活文の排除④形象や論理を回避した授業案の提示⑤生活を書かせない作文の授業⑦体系的に教えない言語教育など、多くの深刻な弊害が指摘される。

このような「変質・解体」の教育に対して、私たちは、「人間の発達を支える国語教育の創造」を願って、次のような提案を行う。①「文学を文学として読む」。これは切実な文学体験を通して想像力を鍛え、人間的な共感を尊び、多様な読みの交流で「他者理解」を行い、人間成長の場にする授業創造である。②文学体験を「意味付け」、批評し合いながら現実に対して「深く本質的な問い」を投げかけ、課題形成を常に意識しつつ、人間観・世界観を育む教育の構築である。③「学びのレリバンズ（関連性）」の回復である。これは、文学の世界を作品の世界に閉じ込めるのではなく、今を生きる子どもたちの文脈に開き、重ね合い、歴史の主体者として（世界を読み解く）力を培うことである。④子どもの主体的な（学び）を保障し、（教え）の創造を通して「生活に根ざした作文」「事実とことばの関連性を読むとこによって論理的な「読み解く力」を育てる評論（説明的な文章）」を行うことである。

2 「特別の道徳教科」化に対する、

「生活に結びつけた主権者を育てる」道徳教育を

全国の各地では、「道徳教育」の強制が強まり、「特別の教科」に格上げする諸問題が、焦点化されている。その現状に対して、平川美和（滝川第一小学校）氏の「綴り方的道徳指導の試み―全国教育の集い（香川）に参加して―」が、報告された。汐見稔幸氏の記事を参考に「道徳」という「徳性」の内容を吟味しては、その「道徳教育」の在り方を模索する。

「徳育」と呼ばれる「道徳教育」は、古代ギリシャのソクラテス以来、カント派の「理性」を重んじ、「自分で生きていく力」とその「智慧」として必要不可欠なものであった「道徳」。ところが、日本では、明治以来「徳目的教育」とイメージされるのは、とりわけ、戦前の軍国主義の徹底化によって一方的に「修身」や「教育勅語」の強制的注入による弊害のためである。

現代社会にとって、「市民」としての担い手にとって「人間性」という徳性で、最も大切なものは、価値観が多様化し情報が氾濫する中で、その価値観を一方的に強制せず、その多様性を認めた上での権威や情報に流されずに、自ら「考え」ること、つまり「主体性」「自立性」と共に「批判的精神」を備えた「徳性」の習得ということである。

そんな考えのもと、実践されたのが、平川氏の道徳教育の「よいと思うことを」という指導案である。どんなに正しい行動でも立場が違えば、その「よいことが」異なる多面性を持つことを考察させる指導は、きわめて大切である。

「席をお年寄りに譲れば、そんな齡ではない」という実例。「授業中分らないことを友達に教えてあげると、『しゃべるな』と怒られた」例など、考える題材は多い。自分の行動規範を、

常に他者から客観視する重要性を、平川氏は指摘する。

この指導案で最も優れた教材は、今誰でもが直面する具体的な生活場面や教室内に波紋を呼び起こす場面を、あえて設定し指導案としたところである。それは「ケンカを当事者同士が、共に作文で綴る相対化」という例、及び「桃太郎の話を殺された鬼の子ども側から『物語』をつくる実践」である。こんな実践は、文科省の進める「社会的なマナーの徹底化」や「価値観の（一方的）押し付け」で心の優しさを短絡的に教授する指導案を、打ち破る創意あふれる「実践案」となる。社会通念としても認知されている「マナー」や「ルール」でさえ、その例外が必ず存在し、その具体的な生活の場面でどう判断し、どう行動するのか、主権者を育てる観点からも、今厳しく問われているのだと考える。

3 「研究の組織化」及び「日常の国語教師の役割」について

―改めて「新教員」となるあなたへ、励ましの手紙―

今回は、河野晃（北見支援学校）氏から「自分の授業を受けて、同じ教科の教員になったあなたへ―私が道高教組から学んだこと―」という報告が提出され、これを若干論及しよう。

報告の前半は、教育実習で遠藤周作の『嘘』を扱った時の「作品解釈」や「授業」について書かれた手紙である。後半は、東京と北海道の採用試験の合格に、どちらを選択するのか悩み、河野氏のアドバイスを求めた手紙となっている。この手紙には、河野氏の三十年弱に及ぶ「教育観」、「授業論」を柱に、多くの教員に一読して欲しい内容、特に若い教員にとって至宝の激励が綴られている。

ここで、『嘘』の適切な「作品解釈」は割愛するが、実習生が行った授業について、リズムやテンポも良く、有用な意見が次々出され、意見が出ないときは上手な補足説明を行う授業展開など。そこに、多くの教員が、はまってしまう陥穽の指摘がある。それは、「授業者にとって都合がいいだけで、教室全体が『考える授業』になっていかれない」と指摘する。これは、完璧さだけを追究せずに「授業にもっと『揺れ』があつていい」と励まし、より高度な「授業論」を強く求めている。

また、一本の授業では、発問する大きな柱（「波紋」を呼ぶ発問と齊藤喜薄は指摘）は二つだと限定する。説明の内容も長く説明せず、より注目させるために「分かりやすく短く、インパクトある表現」を行う必要性を説く。

学ぶことは、喜びであり、生きる力になることを教育の原点だと見城慶和（元夜間中学）氏を引用しつつ、さらに、白石恵理子（滋賀大学）氏の講演で語られた言葉を解説しながら、こんな励ましを送る。

全ての人間は同じ発達の過程をたどりながら、「願い（要求）」を持ち、それがあからこそ、「不安」「悩み」「葛藤」というマイナス面が、必然的に生じる。発達とは、古い自我を壊し、新しい「個」を作ること、問題行動もマイナス面同様に、要求の現れであり、それらを全て受け入れて、「原因探し」の迷宮に囚われず、「分析的なまなざし」と「共感的なまなざし」を持ちながら、ワクワクすることと心を「自由」にし、子どもの自己「復元力」に依拠しなければならぬ。その積み上げで「手応え」「達成感」「満足感」を得られ、これこそが、教師の仕事だと語

る。

したがって、教師は、「安心して失敗できる環境」をつくりつつ、「周囲の環境・社会に対して主体的に関係を構築できる」ことを心がけるべきだと強調する。子どもを「ひとりぼっちの自立」に追い込まず、発達の大きい芽である「矛盾」を先回りして奪わずに、早く答えを求めすぎずに、「熟考」を常に追い求めながらも、「人との繋がり（依存した）自立」の力を育てる必要があると説く。

こんな言葉は、教育の神髄を考察する珠玉の指針となるであろう。思慮に富み含意あるレポートであった。

二「白川」漢字学における無限の広がりや

「神秘性」を模索した言語教育の在り方

今回は、筆者の報告『白川静』漢字学で開かれる高校国語の扉」を発表した。ここで取り上げたのは、漢字教育をどのように日々の国語の授業に生かすのか、その生かす観点を三点あげ、論じている。では、ここにその方法論における観点を簡潔に紹介する。

① 高校の国語教育において「言語」教育の軽視があり、それをどう克服するのかという具体的な実践例の提示。

② 国語（漢和・古語）辞典の効果的な「調べ」学習を通して「手間暇」をかけ、「身体性」に訴えて実践する「体系的な言語教育（論）」の模索。

③ 白川「漢字学」を通して垣間見える「神話性」「宗教・文化性」という中国三千年の歴史から俯瞰的に照射される古代

日本と現代日本の原始「型」を考察する壮大かつ浪漫「視座」の開示であった。

例えば、「眞（真）」。この「眞」の解字では、上の「匕」は「化（死者）」という意を表現、下の字は、逆さまにすれば「首」となる。したがって、「眞」（本当、真実）とは、死んだ人間（首）ということ、それ以上変化しない意であり、永遠にして絶対なるものという「レヴィナス」（構造主義）の提示する哲学理論を前影化する「神秘性」が、そこに内在する。まだ死んでいない人間は、必ず死を迎える。なぜならそれは「仮の姿」でしかなく、現実（うつつ）を生きる「か弱き者」。その根本的な摂理を認識すれば、この世の「世界観」も変わる。こんな「白川の漢字学」をどう言語教育に活かすのか、それを模索した実践例である。昨日も「寺」の解字を行った。本来「テラ」は「侍」という字であるが、一方「寺」は、「之」プラス「寸」という意であり、そこには行先を手で持つという本来の意味を失い、寺院の意味が、通例（支配的）となった。しかし、「寺」の本来の意（もつこと）は、多くの「寺」の漢字（単語）家族として、その意が残った。「人を傍で控えて待つ」のが「侍」。「行き先を手で持つ」のが「待」。「太陽（トキ）を手で持つ」のが「時」。「言葉を手を持つ」のが「詩」。「心を手で持つ」のが、「矜持」の「恃」。「山を手で持つ」のが「対峙」の「峙」である。最後に「持」は、本来「手」偏を必要としないのに、「テラ」の意にその地位を奪取されたが故に、新たに二重の「手」を必要として、「燃」「鶴」等と同様に「重複文字」（筆者の造語）となったのである。この「解字」をどう漢字学習や「読解」に生かすの

か。その国語教育の展開は、限りなく広い。

三 「興味・豊かさ・深さ」溢れる読み方教育の探究

今回は「読み方教育」は、小説四本（『こころ』『最後の一句』『春愁』『セメント樽の中の手紙』）、評論（『未成熟が人間を作った』）では一本、古典教育は『伊勢物語』一本。

1 「正解主義」を克服し、読みの「多様性」を探り、

新たな小説の可能性を追究する実践教育

最初に落合良子（白老東高）氏の「小説『春愁』から生き方を考える」（教科書『新現代文改訂版』大修館）から考察しよう。

4年間の育休を開けて、三年生に教えた、三浦哲郎著の小説「春愁」の実践報告である。他の教材に比べて「内容把握」が格段良く、生徒と様々な読み取りを試みる。

先ずあらずじから見ていこう。

この物語は、同じ女性（奈緒）に友人（藤尾）と共に恋心を抱く主人公が、藤尾の積極的は告白や行動に、その女子高校生を譲ってしまい、自分は、その恋心を抑制してしまう。しかし、或る日突然、その相手（奈緒）から、呼び出され、（本当はあなたが好き）と告白され、驚きと同時に拒否しつつ「彼の奈緒を思う気持ちがるで憑きものが落ちたようになってしまった」という結末の話である。

好きな奈緒からの告白に恋心が冷めてしまうのはなぜか、生徒に問う。生徒の反応は、二点に収斂されよう。①嬉しいが、

友情を裏切りたくない派。②相手に勝って自分のものになった瞬間、飽きたという考え派。それを詳細に言語化する生徒たち。

ある生徒は語る。

「人は欲しい物が手に入らないとそれに対する執着心が強くなる生き物だけど、いざ手に入ると満足してしまって欲しかった物への興味がいなくなるもので、由良は奈緒の気持ちを知り、奈緒は藤尾より自分が好きだったという思いと、藤尾より自分が勝っていたという気持ちに満足したから」と深く分析しながら答える。

一方、それ以外の答え（多様性）が、興味深く、その意見の論理性やなぜそういう解釈をしたのかを考えるのが、「読み取り」の豊かさであろう。五人の生徒はこんな意見（A～E）だ。

「A 遠まわしに言ったからなんか自分に合わなかった」

「B 恋から逃げた」

「C 好きすぎて、逆に冷めてしまった」

「D あきらめようとしていたつもりであったが、知らずに本気で好きと思われなくなっていたから」などなど。

その理由が「読解力」だ。

私が最も興味を抱いたのが、次の生徒の解答である。

「E 由良が自分でさんざん悩んで出した答えを奈緒が告白することで、（藤尾との友情を裏切りたくないと同時に）由良が（夢が急転直下叶うこと自体が逆に）裏切られたような気持ちになったのでは。」（『荒木が加筆』という含意に富む意見だ。

これは、深いと考える。単純、短絡的に「友情」と正解を一つに絞るのではなく、登場人物の心情に寄り添い、自分（生徒

自身)の人生経験と重ね合わせて、「追体験」を行うのが、文学教材の醍醐味である。

私が、もし授業する場合、こんな体験例を引用しながら、説明したいと考える。それはこんな例だ。

生活苦にあえぐ母子家庭の子が、母からのクリスマスプレゼントを諦め、健気に慎ましく、母親に協力しながら日々過ごしていた時、突然欲しい物を「買ってあげるわ」と母に告げられたら、全員「ヤッター」と喜ぶだろうか。嬉しいのだが、今まで殊勝に慎ましく生活した「日常」が全て無意味(裏切り)になるように感じて、「いらぬ」。欲しくない(逆反応)と叫ぶ子は、へそ曲がりなのだろうか、と。

ここに「大恋愛の絶対条件は、悲劇で終わること」「希望は、裏切られてこそ、希望なり」という箴言が、完結する。落合氏の授業には、たくさんの読み取るべき多様性の「宝もの」があることを教えてくれる。殺伐とした現代社会、想像力を豊かにし、「読み取る力」を養う授業実践を模索しながらも、逆に無関心を装い、質問には全く考える素ぶりを見せない生徒たち。何を質問しても即効で「分かりません」と答える彼らの裏側に隠された別の「思い」を掬う実践が、今求められているのだと私は、考える。最後にこんな「問い」を新たに立てて授業をしてはと四点提案したい。

○奈緒は、早朝、寺にたった一人で、藤尾の墓参りをおこなったのか。(再婚の相手との不和? ↓夫の藤尾の墓 || 由良と

の再会への期待? 二重「推測」は深読みだろう)

○奈緒からもらった一本の水仙は由良にとつて掛け替えのない恋の思い出、それと同じ花を奈緒は、なぜあえて墓に添えたのか。(単なる「偶然」の一致であろう)

○奈緒が、自分の店先に呼び出し、由良に告白する時、自分に由良が好意を持っていると自覚(確信)していたのか。(一本の水仙を買うことになった場面、由良の慌て振りから推察が「可能」であるが)

○由良は、なぜ一本の水仙を合宿中、枕元の「出窓」に飾ったのか(作者はなぜ「出窓」とあえて表記 || 設定したのか) この作品は、短編小説の名手三浦哲郎の一編。第一章から四章まで全文を取り扱うべき文学作品であろう。三浦作品では、永遠のテーマ「生」と「死」を絡めて授業実践したいと心から、感じた小説である。実践を綴ってくれた落合氏に感謝したい。

次の全国教研で発表した、河野晃(北見支援学校)氏の「今再び『セメント樽の中の手紙』を見てみよう。北海道合研でも議論された小説の「作品理解」の問題、もう論議は出尽くしたと考えられたが、さすが全国の先鋭された実践家たちによって、再び次のような論議が出された。三点上げる。

- ① 「正解主義」の問題
 - ② 最後の部分「七人目の子どもを希望」と捉える有無の問題
 - ③ 新たな表現問題では「そうと仕舞い込みました」「魂も、粉々に」「立派なセメントに」「ボロボロ」等の指摘
- ① について「科学的読みの基づく客観性の尊重」という視点

から、「正確」を求めるあまりに「正解主義」に陥る危険性などの疑義が出された。河野氏は、一つの文学作品に対して、各自様々な読みを許容しながらも「一つの捉え方を共有できれば」という目標を提示した。さらに補足すれば、場面の一瞬、感情が像として切り取られる一枚の写真なのだから、書き手自身の「表現したいことに最も近い読み取りが存在する」と河野氏は力説する。その手立てが、「単語」「語順」「文法」などの科学的手立てであり、生徒が作品に出会って「わかった」と実感する授業を確立したいとの願いから「捉え方の共有(論)」であった。

しかし、反論は続く。「一つの捉え方の共有」から何が残るのかと。河野氏は「分かったという(理解到達点)」と説明するが、同じ現象、同じ事実から導き出される答えを一つに限定すれば、「答えの抑圧」に繋がるし、また、正解の判断を誰が行うのかという新たな問題も生じる。

②「希望」問題について、河野氏は「ウヨウヨしている子供」から「湧きかえるような、子供」と言う表現の変化と、恋人の死の生まれ変わりとも言える「七人目の子供」の「命の誕生」で「希望」と捉えたが、反論は多い。その理由は、「何もかも打ち壊してみてえなあ」という与三の、投げやりな愚痴に対して、妻の一括で諭された後の「七人目の子供」(命)であるが故に、切羽詰まったリアルな「生活の厳しさ」強調と捉えた必然性であった。

したがって、そこには、「明るい希望」はないが、「絶望」ともいえない「複雑さ」がある。

その両論に対して、愛知の夜間定時制の教員の意見が反響を

呼んだ。それは、その定時制高校に通う生徒のリアルな声(解釈)である。(彼はフィリピンにルーツを持つ子なるが故に、余計重い声だった)

出来ちゃった婚で父親になる、その生徒(与三の境遇と重なり)は「子どもの命に責任を負うことのオヤジの覚悟だ」と語る。この生命の誕生の前に「希望」「絶望」などの二項対立では推し量れない言葉を超越した、先にある「生活の峻厳さ」を全て飲み込んだ上での「人間の覚悟」という解釈は、素晴らしい。拍手を送りたい。

③「表現」での新たな問題提起をここでは、若干、触れる。一つ目は、「立派なセメント」と「魂」の問題である。これは、大企業の利益第一主義によって「恋人が立派なセメントになるまでスイッチを切れない」資本の論理と、解説する。そのセメントとは「人間が入っているセメント」であり、それを取扱い、毎日鼻毛をしゃちこばらせて吸いながら作業する与三の痛々しさと滑稽さの相乗効果は、名作の必須条件であろう。

もう一つ「粉々になった恋人の肉片に対して『ボロ許(ばか)り』残ったのはどうしてか」などの説明は、今後私たちに託された課題となる。次回論議できれば幸いである。

さらに、もう一点補足する。それは、共同研究者の森文明氏が指摘した、珠玉の「愛の物語」論(小野牧夫氏)は、興味深い。私も『北海道の教育』で指摘したことと重なって、このような「作品理解(論)」で再検討すべき課題(小説)だと考えさせられた。この件についても意見を求めたい。

その他の『こころ』『最後の一句』および評論の実践は、割愛

する。

2 古典教育の「言語教育」「読解」「鑑賞」、

そして更なる先の「新物語」づくりの方向性について

鈴木圭子（苫小牧東高校）氏の『伊勢物語』を題材にした古典授業改善の試み―平成26年度高国研究会セミナー実践報告より―について考察しよう。数年連続して『伊勢物語』の実践を行った記録、今回は平成26年度の高国研究会セミナーで発表した実践を含めた報告となった。この詳細な実践の過程は前年度行っているもので、ここでは、「伊勢物語」の小説化について言及する。小説や物語の「小説化」は、様々な議論を呼び、反論も含めて、「読解」とどう関連性を持たせるのか、難しさがある。一九九二年北海道合研で、「小説化」問題で激論を交わしたのは、『山月記』を読む」という私の実践からであった。その実践で書かせた「続『山月記』」について、あまりのも奇想天外な物語が創作された。例えば、李徴の息子が主人公になって虎退治に向かう話。約束を絶対厳守する律儀な袁俤が、また、軽々しく李徴との再会を期待して、どんでん返しの漫画的な創作など。仕舞には、「青虎」に対して「ピンクパンサー」の登場などなどである。三上勝夫（元教育大札幌校）先生から続編を書かせるのは、完成された文学作品に対する冒瀆的行為だと批判された。作者が敢えて完結させたその後の「物語」の創作は、言語操作主義であり、ただ「面白おかしく」物語を想像することとは作品の理解（読み取り）の妨げになると主張された。一方、本間徹夫先生からは、高校の国語教育では、「羅生門」をはじめ多くの先行実践があり、その教育的な効果もあり、一概に否定

されるべきことではないと弁護する意見を述べた。全国教研でもこの問題は、話題になった。丸尾寿郎（全国教研共同研究者）先生からは「続編は、作品を面白おかしく書く生徒が多く、そのマイナス効果もある故、違う方法で「作品理解」の検証を行うべき」という意見であった。また、森本真幸（同）先生からは、「作品の主題を踏み外す続編は書かせない方が良い。ただし書かせるのであれば、出来るだけ短く」という貴重な助言を頂いた。そこで、「作品（主題）枠」を踏み外さない「小説化」という置き換えを、私も実践している。例えば、「推敲」「最後の一句」「徒然草」など多数あり。

今回、鈴木氏の実践には、二作品「夢の中の悪夢」「梅雨の露」が紹介されている。二作品とも、時代背景を的確に把握し、文法事項を踏まえ、主人公になりきって、創意工夫しながら書き上げた傑作ばかりである。この方法は、これからも堅持しながら、実践を重ねて欲しいと思う、一方で感じる疑問がある。それは、「続編」創作と同様に、作品の主題を踏み越え、「想像」という架空の二次創作とも言える新たな「物語」の構築をしている点だ。「夢の中の悪夢」では、「夢」という装置を駆使しながら、「想像の世界」で遊ぶ技、「フイクション」としても素晴らしい。しかし、作者（在原業平）が、語る権力に屈する屈辱の「悲恋」という主題を忘れてはいけない。また露の「名歌」をどう作品に位置づけるのが問われる。「女が鬼に変身」は、『伊勢物語』の主旨を損なうであろう。私が行う「小説化」は、あくまでも原作の読み取る「多様性」に基づき「創作」する方法である。この方法が持つ意義は、二次創作を拒み、あくまで

「一次創作」「原作（の主旨に従って）の書換え」というタグをはずさない実践であるが、どうだろうか。「続編」は、「国語表現」で行う「作品創作」という新たな単元となるのではないかという意見を持つ。この問題は次回合研で再検討したい

四 「現実」と「生活」を確かに綴る「表現・作文」活動とは

1 義務制「総合学習」での「生活・観察」を綴る「表現」

国語表現の実践レポートは、小学校から一本、高校から二本であった。小学校の実践、斎藤鉄也（厚岸町太田小）氏「カイクの世話を通して、地域を切り拓いた屯田兵に思いを馳せる」から考察しよう。

斎藤氏の実践レポートは、昨年の「子どもが表現を楽しむ作文指導―感動体験が表現を豊かにする」に引き続き、作文指導の実践である。「総合学習」でカイクを飼育しながら絹糸を採取する過程を子どもの感性に寄り添い綴らせた実践。子どもの世界観をどう広げるのか、腐心する詳細な記録が説明されている。異常な「全国学力テスト」の正答率アップを目指す行政圧力に対して、「学習権は経済発展の手段ではない」「学習活動は人々を成り行き任せの主体者から自ら歴史をつくる主体にかえていくもの」とユネスコ学習宣言のもと、実践した貴重な記録である。その神髄は、「学力は自分の生き方、人間的発達と密接に関わる」と考え、自分の存在を考える上で絶対不可欠な「地域」を重要な柱と位置付け、「総合学習」のプランを立てる。斎藤氏に勤務する太田地区は、明治23年440戸の屯田兵が入植して、開拓した最後の「屯田部落」。ここでは、養蚕が営まれ、

「太田屯田開拓記念館」の指導のもとに「カイクを育てる」ことにした。カイクを育てる前の作文ではこんな表現をする子どもたち。

先生のクシャミ！（H子）

先生はとっても大きな声でクシャミをします。

わたしは初めて先生のクシャミを聞いた時にビックリしました。なかというと、先生はクシャミをする時かならず口を大きく開けるので、

「あ、もうそろそろクシャミをするな〜。」

と思うと大きな声で

「ハクション！！」

（次の日も次の日もまたクシャミ 略）

わたしが一番すごいと思ったクシャミは、

「ハクション！ブエー。」と、言うクシャミです。

今度ももっとすごいクシャミが聞きたいです。

この作文をみて、「書く力」と「観察する力」が、優れていて、感心する。先生のクシャミに興味を抱き、そのクシャミの「擬音語」の描写に、斎藤氏の豊かな表現力を伸ばそうという意図を感じる。最後の「願望」は、まだ、展開（作文のまとめ＝飛躍）では、常套的な表現でさらなる工夫が必要だろう。しかしながら、この表現力が、「総合学習」を通して、①「屯田兵」の歴史と生活を学び②カイクの飼育を通して生物の「生態」を観察し、その成長過程（生物の摂理）を綴る表現力の豊富な描写

を培う実践は、多くの実りある成果をもたらす。この成果を二点(△)上げる。

△表現では、「カイクをさわったら最初きもち悪いと思ったけど、いがいとプニツとしてかわいかったです」から「蚕を触ることになってオズオズト触れると」びっくりしました。マシユマロみたいにすっごくやわらかかったです。」へと深化する。ここに、「擬態語」の豊かさだけでなく、「比喻」に暗示された「かわいらしさ」や「愛おしさ」「感觸の奥深さ」を端的に描写する、優れた「感性」に圧倒される。

△N子「蚕もこらさないとこんな(蛾)ふうになっちゃうんだあ」「蚕をこらさないとガになってしまおうし、蚕をこらすのもかわいそうだし。でも、お湯でにないとまゆはできないし。」ここに、メスの「誘因腺」を出しオスを呼ぶ生殖作用と同様に、人間の営みのために生殺与奪される生き物の「宿命」を考える絶好の機会である。「おすがいなくてかわいそう」「オスも見てみたい」とつぶやく声に、リアルな現実世界を垣間見る「瞬間」である、と私は心震わせてしまう。

最後に「学習を終えて」では、本実践を総括しながら、「意味付け」と「学力向上」の問題を提起している。前者では、「理科」「社会」の学習として蚕の産卵、成長、生殖、繭からの絹糸採取(商品生産)など幅広く学び、生命の「神秘・摂理」を学ぶ意味は素晴らしいと考える。しかし、「地域」という観点での「屯田兵」の探究が不足している点は残念だ。なぜ、極寒の地「釧路」で養蚕を営むのか。春先、学校に保管できない蚕を自宅で温める「手間暇」は、屯田兵も当然経験したはずだが、なぜそ

こまでして「養蚕」に拘ったのか。また、「繭玉人形」の制作で喜ぶ子供たちは、満足しているが、屯田兵は何を生産したのか。外貨を得る手段だったのか、その内実を探りながら、実際、屯田兵が制作した(生活に即した)実用品をつくる授業も、今後取り組んでほしい。後者「学力向上」問題は、この実践をさらに発展させ、「意味付け」を含めて、考察する必要がある、私たちに課せられた重い「課題」であろう。

また、もう一点、私が圧倒されたと驚嘆する成果は、「6学習のまとめ」で描かれた「蚕の絵画」である。どれも圧倒的な迫力で心を揺さぶる。どの絵も精緻(科学的)であり、蚕がイキイキとどの顔も一つひとつが全て異なるタッチで描かれ、芸術作品のようだと感じた。これもまた「意味付ける」必要があるだろう。

2 高校「国語表現」の「考える力」に基づく「書く力」と

「伝える力」を通しての「応用力」の養成を図る

では、高校の実践、高野経子(帯広工業高)氏の「国語表現における小高連携授業―子ども権利条約を教材にして―」と館陽一郎(森高校)氏の「森高校の国語表現」を見ていこう。

高野氏の実践は「国語表現Ⅱ」の「わかりやすい表現」という単元で実践したレポートである。分かりやすく「書く」「話す」力を養成するために、生徒に最も身近で切実な条項の「子ども権利条約」を用いた。その学習過程は、「理解」「習熟」「活用」という三段階を必要とするが、「理解」は、教師の説明や資料を読解しながら、行う。そしてすぐ「理解」に基づき、「操作」の熟練(ドリル学習等の反復)という「習熟」に移行し、最後の

「応用・活用」となるのであるが、これが最も難解である。なぜなら、日本の国語教育においても、「理解」から「操作の熟練」という進化は、速さや効率だけに執着し、その「理解」に内在する「意味付け」を蔑ろにしているからである。また、それを解決する有効な手段として、分らない「他者」に教えることで、学びの「内容」そのものを振り返り、再構成（伝える）する過程が、「応用力」そのものを培うことになると考えるからである。

高野氏の場合、「権利条約」という政治・法律用語を同輩（学習レベルの水平者）ではなく、小学生に教える「フィルター」は、分かりやすさを追究することが更なる「深い理解」を養う認識過程は、有効だ。

高野氏は、「世界がもし一〇〇人の村だったら」を教材化して、子どもたちが生きる上で何が必要かを考えさせる。ここで、ある班は、四つの権利（ユネスコのホームページに掲載）を提示する。「生きる権利」「育つ権利」「守られる権利」「参加する権利」。この四つの権利にそれぞれの何条という権利（カード）を分けながら、小学生に説明するやり方である。ある班は、カルタ（あ）は「あそぶ自由」、（い）は「いじめられない」などを使用して、権利条約を説明するやり方である。この実践前では、誰一人知らなかった「権利条約」、これを学習しながら、興味を抱いたのは、「第二四条意見表明権」「第三一条休息・余暇・遊び、芸術的・文化的生活への参加」であった。ここで、一番苦労した点は、「権利」「義務」という政治用語を成立過程や、その人権の歴史を踏まえ、どう「置き換え」するのか、とい

う問題であった。両者は単純な対立関係ではない。「権利」は「Right」という英語で表記され、そこには「公権」（法によって保護された意思の力）と「私権」（法の保護による利益）の両者が存在する。「意思表示権」が、公権であれば、絶対に蹂躪されないが、私権の場合、「公共の福祉」という足枷が科せられる。また「文化」も「文明」という物質文化を超えた、「精神的・物質的・制度的文化」を内包する広い意味で用いられ、「総合学習」という側面を必然的に含んでしまう素晴らしい実践事項を包含する。伝えるというコミュニケーションが、単なる「意味を理解させる」という一方的な伝達ではなく、意志疎通が困難な時、どう相手に伝えるかという「回路の確保」が本義であることを物語る（註2）。今回、小学生に教える場合、学習の「位相」において、差という「発達の偏り」（バイアス）あるが故にそれをどう言語で安易に言い換えて、伝えるのか、教える側の「智慧の集積」の有無が問われる素晴らしい実践だと考える。

次の館氏の実践「森高校の国語表現」を考察しよう。

館氏は、毎年必ず実践を持ち寄り、発表して、本研究会に過大な貢献をしている。全国教研にも参加され、様々な実践を通して、常に深い問題提起を出す。今回も、「国語表現」で何をどう教えるべきか、「目標」「方法論」を提示する。生徒の集中力の欠如、楽な授業で単位取得したい、授業妨害や中抜けなどに苛まれながらも、「表現したい」生徒の心に寄り添いながら、教壇に立つ。「色の紹介」「言葉で図形を伝える」「一枚の絵からショートストーリーを作ろう」と提案する。そして、最後は進学

用の「面接」指導に収斂されていく。なぜ、「国語表現」なのか。それは、進学のために「表現力」を養うためと明確であるが、それでいいのだろうか。読解力を培うのも「センター試験」のためと、短絡的な手段化に集約されることに疑問を持つ。そんな手段化された「国語」の教科でいいのか、今厳しく問われている。戦前、「生活綴り方」で必死に作文を書かせた熱血教師（国分一太郎等）を思う。今、「綴り方」と言ったら、元高教組委員長に「荒木先生古いですね」と一掃された経験がある。

改めて「表現」の意義を考えてみたい。「想いはなぜこんなに言葉にならないのか」。伝えないけど伝わらない現実。今まで「自分を表現する」というレッスンを私たちは、受けていない。

想いと言葉が通じるためには「考える力」が要る、と山田ズーニーが『おとなの小論文教室』河出書房（註3）にて叙述する。

館氏の様々な実践で思うことは、「考える力」を養うために、どれだけ多くの「表現」する機会を作り、その中に何故という「問い」を立てることだと思う。「色の紹介」で教師が「例文」をあげて、「好きな色」「その理由」を書かせるが、生徒は、理由は、一文単純な訳しか書かない。その後に生徒が印象に残った「感想」として「T（館）先生の完成度が高すぎる」と述べて感動する。では、館氏の理由がなぜ完成度が高いのか。それは、好きな色の理由説明だけに終わらず、「大学時代の思い出」まで綴っているからである。ここに、書かせる「仕掛け」が必要だ。例えば、字数制限く字以内（字以上）など。また、色にまつわる「何（テーマ）を綴らせるか」具体的な指示を与える

必要がある。書きたい生徒は多い。なぜなら、「ショートストーリー」ではあんなに長く文章を「想像力」豊かに書くのだから。次に、「なぜ」（書く意欲や目的）「何」（題材）をどう（書かせ方）表現する工夫）が必要だろう。そんな力が養えれば、「就職」「進学」の面接や作文に転化するための「方法論（マニュアル）」は、自ら習得するはずだと思うのだが、どうだろうか。問題提起をして私の筆を閉じたい。

（註1）朝日俳壇 金子兜太氏が年間「優秀賞」に選出（朝日新聞 2015年1月12日）「東（ひんがし）」が旨いと評価。

（註2）内田樹『内田樹の大市民講座』（朝日新聞出版 2014年）（註3）山田ズーニーはベネッセにて「進研ゼミ小論文編集長」として高校生の「考える力・書く力」の育成に尽力する。

『ほぼ日刊イトイ新聞』にコラム連載。その内容を書籍にしたもの。「国語表現」の神髄を披露している。絶賛。

（長沼高校）