

一 国語教育の現状と中心課題 荒木美智雄

1 『改訂学習指導要領』が目指す教育とは

『学習指導要領』の改訂案が二〇一七年二月一四日に公表された。改訂案のスケジュールでは、小学校が二〇年度全面実施、中学校は二二年、高校は、二二年以降の入学者からの実施となっている。「経済のグローバル化」に対応できる「人材」の育成を目指し、授業時間の大幅な「増加」と共に小学校三年から「英語」を習得させることに象徴されるように「質・量」も鮮明にした「改訂要領案」である。その問題は以下三点に集約される。

- ① 「経済グローバル化」に対応できる「人材」を目指し、「資質・能力」の育成としての人間性にまで踏み込んでいくことで、より「効率優先」の教育という問題点
- ② 「道徳」の徹底した教科化と同時に道徳教育を学校教育の中心に置くことで「教育の総体を〈国家〉が枠づけ、〈強制〉する」危険性が大きい改悪案である点
- ③ これらの教育を「カリキュラムマネジメント」として学校長が、「教育の内容・方法・評価」を一体化することで管理・運営を徹底化させ、「アクティブ・ラーニング」を中核に置きつつ、「パフォーマンス評価」と連動させ、学習方法、学習過程すべてを規制する、「教育の変質」をもたらす改悪案である

という点

これらに私は、大変な危惧を感じる。
国語科の中では、以下の問題点がさらなる問題点として二点指摘できよう。

- ① 「言語活動」重視の流れについて一層拍車がかかり、特に重視されるのは「表現」と「活動主義の授業」という問題点である。テキスト（情報）の理解について本来「認識から思考へ」という丁寧な授業過程が重視されるべきなのに、マニュアル化の強制や、深まることのない表面的な「話し合い」などの「活動中心主義」が徹底化され、「思考の深化なしの表現」ということが蔓延する危険性である。
- ② 国語教科内容の見直しでは、愛国心育成に繋がる「古典教育」を重視しながら、「道徳教育」を中軸とした教科編成がなされ、その下請け的な教科として位置付けられる「国語教育」という〈変質〉も予想される問題点がある。

今回の「学習指導要領」の改訂では、注目すべき点は「アクティブ・ラーニング（AL）」という教育用語を敢えて使用せず、「主体的・対話的・深い学び」と置き換え提示したことである。これは、私たちがこの学習方法の有効性は認めつつも、その教育内容や方法では、そのような教育方法は、従来より、学校現場で実施され、そのテクニカルチームを使用しなくても対応できること、またこの言葉の真意が、広く正確に理解されず現場

で混乱を招く恐れがあることから当然な結果であろう。

この「アクティブ・ラーニング」の問題では、京都大学の溝上慎一氏や松下佳代氏の研究成果がある。それは、「アクティブ・ラーニング」だけを取り上げず、常にその先にある「ディープ・ラーニング」との連携で取り組まない瑕疵を問題視しながら、より重要な点は、あくまで「アクティブ・ラーニング」をキッカケとして、「一生忘れずに活用できる知識」、つまり「ディープ・ラーニング」の習得に軸を持って行くかが問われていると訴える(註1)。「アクティブ」で演習、実験、レポート等を実施しても「知識の活用」には直接繋がらない結果がでてくる。「アクティブ」を「ディープ」にするためには、学習内容や過程の「再構成」「再設計」が必要である。それは、「離れた(身近な)問題に適用」「仮説を立てる」「原理と関連づける(概念化)」「中心と周辺の関連性」などをあげるが、これらは、私たちが授業で実施している「仮説授業」「小説の読み取り(類型化・異化体験・象徴性)」と重なる授業方法であり、特に新しい「教育理論」や「教育概念」ではないことを補足して置く。

2 「2016年全国教育研究集会(静岡)」について 池田和彦氏による「詳細な報告」で課題の指摘

今回は、池田和彦氏が「高校生のための日本語文法指導」というレポートで参加され、その報告を「教育のつどい2016 in 静岡 参加報告」というレポートで報告した。

全国教育集会での参加報告では、詳細なレポート内容で全容

は叙述できないが、国語分科会での基調報告を得丸浩一氏(共同研究者)がおこなった。その内容は、私が前述した「1『学習指導要領』の目指す教育とは」と重なるので、ここで割愛する。ただ、一言、「基調報告」は、担当の所属だけでの分野(小学校)に限らず、全体を網羅した視点で簡潔に問題点を指摘すべきという問題提起には、賛同したい。池田氏の全国報告は、国語分科会の実践報告と同時に、詳細な論議内容、論点が整理され、参加していない私でも、その場に居合わせた臨場感で溢れていた内容。ここであらためて感謝申し上げたい。

二 国語教育の基礎基本たる、「日本語教育」では

今回「言語教育」については、昨年同様、池田和彦(岩見沢農業高校)氏の「文法を生かした、批判的よみを創造しよう―酒井順子(ズルい言葉『してあげる』)の授業から」である。

本実践は、随筆酒井順子の「ズルい言葉『してあげる』」を教材として取上げ、「くしてあげる」という表現を連発する料理番組での違和感を指摘した酒井の文章について、その誤りを指摘する。動物同様に「食材」の物に対して人々が「くしてあげる」と表現する使い方は、「人間のエゴはかえって浮き彫りになる」と酒井は痛切に批判するが、これを、池田氏は農業高校の生徒と共に「文法」の「受給」関係で読み解き、筆者の「誤認識」である「学校文法の誤り」を暴く痛快な実践となっている。酒井が違和感を持つ「ジャガイモは皮を剥いてあげてから潰してあげます」については、こんな指導をする。「は」は主語でなく「とりたて」(題目)と一刀両断(註2)。「くあげます」

で利益を受ける「受給者」は誰と質問すると「料理を作る人」「テレビ視聴者」と即断する生徒たち。だから、「料理を作る人へに」「ジャガイモは（については）皮をむいてあげる」と考え、馬鹿丁寧に表示している、単なる「普通（一般）表現」だと導く。

筆者が丁寧な「くしてあげる」という言い方を「食材」という「モノ」と勘違いして論じた「本論」事態が、その内実は、テレビ視聴者への丁寧な言い方であり、日本語としてどこでも使用される「上向き待遇表現」だという、快刀乱麻の如き「結論」を引き出す。これは、一部知識人なる者が、「御支援のほどよろしく」「こちら豚井になります」「一万円から（ほうから）お預かりします」なども違和感を指摘するが、すべて「上向き待遇表現」に一例であり、ことさら問題にすべきことではないと主張する。こんな授業を「文法」から読み解く素晴らしい実践、大いに参考にしたい授業であった。

池田氏には、文法による読解の実践をさらに期待したい。

三 「読み方教育」と「文学教育」について

1 「文学作品による「読み取り」と「読解」

（一）小・中学校（義務制）の物語の「読み方」について

この「文学教育」では、大原雅樹（道作文の会）氏「やまなしの読解」、市来健（江差小学校）氏の「読み取りの授業でつきたい『読解力』を明確に」、斎藤鉄也（厚岸町太田小学校）氏の「全道へき地複式教育研究集会釧路プレ大会」での『第二分科

会』研究紀要』の発表があり、そのレポート三本の分析である。

最初に、大原氏のレポートは宮澤賢治「やまなし」という「フィクション」の読み取りの実践である（註3）。賢治の生命に対する切迫さと、ゲーム世代の子どもたちによる現実「乖離」をどんな接点で繋げ、「読解」させるのかというテーマを掲げている。困難な課題は、作品「やまなし」に登場人物すべてが「現実」を超えた存在を描き、その理解ができないも「想像力」の欠如である子どもたちに、一体になりうる現実「乖離」の超越を模索する実践である。そこで、「賢治の」10の作品」を与え、考えさせた。一番反響があったのは「よだかの星」。その登場人物が「よだか、たか、小鳥、星、太陽」など、賢治は何に例えたのかと迫った。「よだかの星」をどこか遠い話と距離をおかず、身近な問題として捉えさせる取り組みは「興味」深い。中には、「よだか」を明治維新の「志士」や「障害者」に例える子どもたち。その感性の豊かさを、次回の合研でまとめて、さらに深い実践記録を期待したい。

斎藤氏の文学の読み取りにおける実践は「（一年生）おおきなかぶ」と「（二年生）きつねのおきやくさま」を教材として「複式学級での国語科・文学教材の効果的な指導」を主眼とした実践である。『学習指導要領』の改訂に伴い、「主体的」「深い学び」をテーマとして、複式学級では、どんな授業が展開できるかを意欲的に模索している。少人数なるが故に、「発問」機会が多く、一人ひとり個に応じた指導ができる。また、学年を隔てて二度

学べる効果もあるが、子どもが一年生女子一人、二年生は男子二人なので、教師対子ども「個」だけの関係性でどんな実践ができるのか、新たな「学習活動」の有り方を探っている貴重な実践報告。さらに今後の進展を期待したい。

では、市来氏の実践を考察しよう。

市来氏の実践は、過去の「おおきなかぶ」の実践をもとに六年生で取り組んだ「川とノリオ」の実践である。読み取る力をどう培うのか、その過程は徹底的な「言語教育」が基礎をなし、「なぜ」で追求する。本文の「書き込み」「言葉の比較」を多用させながら、場面、場面を切り取り丁寧に響き合わせ、状況を再現させつつ、形象を重視する。そこにあるのは三点、①「何故、その言葉が選ばれているのか」②「何故、そのような言い直し表現・修辞を使うのか」③「全体の流れの中で、この場面はどういう意味（付け）があるのか」である。このような、細分化と同時に「総合化」の過程を通じて作品を味わうことで「読解力」が養われるのではないかと問題提起している。

氏は、最初の問題提起として、文科省があれ程強調した「単元を貫く言語活動」を、一転、今回は撤退を表明し、注目視している。その核心の問題点は「児童が自ら学び、課題を解決していくための学習過程を明確化し、単元を貫く言語活動」と声高に叫び、「言語活動主義」を強制しても、「深い学び」に直結しない、「活動あって指導なし」という陥穽を招いた結果ではないかと叙述する。

「読書活動の充実」も同様であろう。「朝読書の推進」なども

「読書のための読書」に陥り、「深い学び」に繋がらない「読書」、また、「情報にかかわる学習活動」でも、その収集・判断・発信という単純化された「順次性」は提起しながらも情報の「読解力」を専ら、「判断」に収斂化させ「話すこと・聞くこと」「書くこと」の「発信力」というコミュニケーションスキルに矮小化しても、十分な成果は望めない。今回それらの教育用語が、アカデミックな「アクティブ・ラーニング」に変容したが、その言葉自体を取り下げ、「主体的共同的な深い学び」と置き換えた判断は、破綻した場合の「担保」的な処置として考量されたのではないかと疑ってしまう。

「アクティブ・ラーニング」では、最も重要なことは、前述した通り、「アクティブ・ラーニング」は「学習の形態」の強調でしなく、「ディープ・ラーニング」という「学習の質」である。「概念を既有知識や経験と直結させること」である。その「再構成」の有り方を、田中昌弥（都留文科大学）氏は、知るということは「対象とダンスすること」と述べ、「ダンス理論」を提唱する（註4）。それは、「アクティブ」とは、積極的・能動的な活動であるが故に、効率的なまた発展的な「認知活動」であるためには、真逆の「受動的」な要素を必然的に必要（内在）とし、「相互」作用で、相手の動きを受容しながら共に行動する、まさに「ダンス」の如き共有関係が必須であると説く。

「アクティブ」の瑕疵は、能動的・主体的過ぎるがゆえに、相互作用の「必須」が求められる。それは、ただ「対話的学習」では、「深い学び」は生まれない。同学年、同世代の問題意識を持つ生徒がいくら集まっても、その限界性は必然であろう。そ

ここに「学習」を俯瞰的にコーディネートする「授業（主体）者」が必要となる。一般的に「対話的学習」が最も時間と学習の質が求められる「形態」であるのに、その準備を疎かにして取り組む授業実践が、「（活動）ありて（指導）なし」という「活動主義」の典型という批判を受けることとなる。より重要なことは、「主体的」であり、そこに教師を含む生徒間の「相互作用」（ダンス理論を含む）を施し、「深い学び」を作り上げることである。「深い学び」とは、「書くこと」で充分評価でき、その評価を踏まえ、さらに、授業の「書換え」を行うのが、私たちの重要な責務であろう。

2 「説明的文章」「評論」における「読み取り」

（1）小・中学校の「評論教育」について

中川真一（厚沢部町立館小学校）氏の「感想を伝え合う授業」で「説明文の読み取り」を見ていこう。

小学校では「新教科書」になって、書くことが多く、「また書くの！」と、子どもたちにウンザリされるので、「書く」前に明確な「読み取り」を行い、書かせる「目的」を設定しながら、説明文の「感想を伝える授業」を実践したものである。教科書の、「ぼくの世界、君の世界」は西研（註5）の文章で小学校高学年でも難解な説明文となっている。詳細な読解の「授業過程」がないため、感想文から類推するしかないが、A君の感想では、明確に「主題」を読み解き、作文「食べ物の好き、きらいについて」で叙述している。「人によって感じ方がう」という作者

の大前提から出発し、「人は心を伝え合って分かち合っていくということ」を「ぼくの世界、君の世界」へと繋げている点は、素晴らしい実践である。このような「読み取り」が教室内で確認され、「感想」で深まる「思考」であれば、さらに評価が高くなるが、小学校高学年では、それが難しい。

したがって、「感想」の交流では、単なる「食べ物の好き嫌い」に収斂され、「説明文」の読み取りが中心でなく、作文と「感想の伝え合い」に主軸が置かれる実践であった。授業は、「説明文」の意欲的な「読解」を高め、まとめとしての「意見文」まで達している点を、高く評価したい。

次の「感想の伝え合い」は、さらなる「深さ」、「ディープ・ラーニング」の領域に属し、そこまで「学習指導要領」は求めているのか、と疑義を抱いた。西研の文章であれば、読解と理解・表現を意見文で集約するだけでも大変な課題である。今後、官製研究会はどんな研究テーマでどんな「授業」を求めているのか注目したい。「児童言語研究会」の荒木茂氏がこの教材を実践記録で叙述しているので参考となる（註6）。

（2）高校での「評論」指導、読解を超えた「総合化」

ここでは、高校生がどう「評論」を読み解くのか。大澤信哉（北広島西高校）氏の〈評論「何のために『働く』のか」をめぐる多面的な取り組み〉について考察しよう。

大澤氏の実践は、評論「何のために『働く』のか」姜尚中著をワークシートの活用で読み解き、グループワーク（話し合い）を行った実践である。その発展系は「労働アンケート」「ブック

トーク」「VTR鑑賞」「労働法の講義」と、まさに多面的な実践である。本実践では、多様な労働観が存在する中、「ブラックバイト」問題、「奨学金破産」問題などが深刻化する現代社会の闇が渦巻いている。また、「なぜ働くのか」という労働の本質を哲学的に論究しながらも、「働きたくても働けない人」や障害者への差別に繋がることも充分考慮しながら、自覚的に実践している素晴らしい授業である。評論の読み解きをアンケート分析など「思考」だけでなく、VTRの鑑賞という「感性」の重要性に基づく実践は貴重であろう。国語という教科内の「総合化」が行えるのも、「言語」を取扱い、様々な観点を駆使しながら、「試行」される先駆的な実践となっている。授業のまとめとして、どんな「労働観」を学び取り、また「思考」したのか、その過程が明確になる「意見文」や「感想」があれば、さらに詳細な実践となったと思う。次回に期待したい。

3 高校での「古典」授業

「古典」の興味・関心を喚起する多様な実践のあり方

ここでは、二本の実践、本多由紀子（留萌高校）氏の「古典を学ぶ意味を考えよう（2）」と落合良子（芦別高校）氏の「古典『伊勢の使い』を言語化する」である。

この二本とも、教育現場では浅薄な「実学志向」が蔓延する中で、古典文学を教える意味を問い、豊かな古典（古文・漢文）の実践を模索する「授業」となっている。本多氏は学校設定科目「古典読解」の教科で、漢文『史記』と古文『源氏物語』を

取り上げ、詳細な読解の授業の後、まとめとしての「追体験」を「通し劇」という形で斬新な授業実践となっている。

一方、落合氏は随筆『徒然草』を取扱い、プリント学習での読み取りの後、「生徒意見文」として「小説化の追体験」を実践した授業である。両者とも、読解では「文法」や「古典的な語彙」で苦労する授業であるが、その詳細な「文法」事項による中心的な授業を乗り越える方法としての「(原文解釈)劇化」(一次的な)「追体験」という取組で、楽しさや文学的深さを追究する価値ある実践となっている。

では、早速、両実践を考察しよう。

本多氏の実践は、『史記』の読解の後、4時間配当(①配役②③劇の練習④体育館にて劇発表)である。「演じる」という表現は同時に「解釈」であり「理解」であるとし、単純な現代語訳でなく、「時代背景」や個々の「場面」、登場人物の「心情」まで丁寧に把握させながら、演じることを目的にしている、高度な「総合化」と言える授業実践であろう。表現し、演じることで理解の深さの「追体験」がなされる結果、劇化の楽しさ以上に「ディープ・ラーニング」の「実践知」と「活用力」との横断化がなされる効果がある。また、劇化での台詞がすべて「漢文」なので、国語科以外の先生方(観客)への説明メッセージとして、特に「質問コーナー」を設けられ、「理解」をさらに誰にでも分かる言葉に置き換える工夫をする素晴らしい実践記録である。

さらに、学年末考査では『源氏物語』の「もののあはれ」を

読み解くために、本居宣長の「源氏物語の小櫛」との比較を試み、600字以内で論文を記述させる。テーマは「物語は倫理や道徳より恋Ⅱ（もののあはれみ）を描くもの」という筆者（本居）の考えに対して、「肯定派」「否定派」の論述は、高度な取り組みで、感動を覚えた素晴らしい実践である。「古典は文句なく面白い」という主張が実践の隅々まで行き届いた授業であり、それを明確に授業実践の「到達点」としてしているまともな圧巻である。古典授業の「発展的（ディープ・ラーニング）あり方」を方向付けた「実践」であろう。

落合氏の実践は、私（荒木）や苫小牧東の鈴木圭子氏の実践を踏まえ、落合氏の問題意識も織り込み、最後の「まとも」の追体験に見事に収束させる、素晴らしい実践である。詳細な「読解」の過程が割愛されているので、その部分の分析ができないのはちょっと残念であるが、「追体験」の小説化では、生徒の理解度が、充分なされ、書かせていることは明確である。

この第六十九段「伊勢の使い」は、『伊勢物語』の題名の由来説の一つで、倭万智も高く評価する。「趣があり、内容も深く重く百二十五段の中でも特に光っている章段」と説明する。伊勢と言えば「伊勢神宮」、その神に仕える斎宮という女性が、禁断の恋を侵す興味の尽きない物語である。この章段の鍵を握るのは「子一つより丑三つまであるに、まだ何ごとも語らぬに帰りにけり」という叙述と、「三首の和歌」である。これをどう「解釈」するのが、「小説化」の完成度や質的な評価の分かれ目になるのではないだろうか。

前者の鍵は「肉体的に二人は契らなかつた」と読む神聖派と、「契つたはず」と読む俗人派に二分されるが、倭万智同様に、私も「俗人派」である。なぜなら、「子一つより丑三つまである（に）」の「に」という「逆接」の意味を重視する必要がある、俗人にとって契らなかつたら「三時間」何をしていたのかという疑問が生じる故である。

生徒の「小説化」を早速見てみよう。素晴らしいのは3Bの「伊勢物語」で、召使の女の童が書き手となつている作品。恋愛の当事者でなく、あえて「召使」にすることで、想像力で「見えるもの」「知り得るもの」以外の「観えないもの」まで描写できる利点があり、それを最大限活かす「小説」となっている。

例えば、二人が密かに「逢瀬」をする場面、「私は空気を讀んで障子をゆつくりと音を立てずにしめ」、「その間約三時間。朧月を眺めつつも、男の部屋からの音、声あんども聞こえぬふりをして」と叙述する、生徒の配慮は小説家並みのもので素晴らしい。会話や行動は、「追体験」というタガ（自主規制）を与えているので、遊びや自由さを排除しながらも、隙間を見つけては、作者の解釈という「語り」で彩ることが可能となる「小説化」の実践である。

この生徒も「肉体的契り」という微妙な問題は、原作者の意図に従い、「曖昧模糊」という「朧月」に収斂させる配慮は心憎い。さらに原文では「何ごとも語らぬに」とあるのだから、「語る声は自然消去され、「音、声などは聞こえぬふりして」から、「音」だけは、明確に聞こえたが故に「聞こえぬふりをして」

という推測が成り立つ論理様式である。ただ、ただ、圧巻。
このような生徒作品は、事後考察が重要となる。この考察こそ、次の「授業実践」の大きい糧となるであろう。

4 短詩型文学、「短歌」の読解と創作の接点

館陽一郎（森高校）氏の「生徒の意見を吸い上げる韻文の授業」が報告された。短歌2首の学習から3時間で「短歌創作」まで行う授業。屋外で「秋」というテーマで制作させたかったが、「雨天」と「教育実習」の研修があり、急遽中止となり、「共感」というテーマで短歌を作ることになった授業である。創作にあたり、①技法的学習をせず、②五七五七七のリズムになっていないもの、③途中まで未完成作品、④ウケ狙いの作品など多くの課題が見えてきた実践である。ただ韻文の短歌を読み取る授業ではなく、読み取った後に、自分の感じたこと、相手に伝えたいことなどの「感情の共有」を行い、さらに、全員で「批評」をする授業を目指したと館氏は叙述する。教員も、その生徒の輪に入り、交通整理する「DJ」の役を楽しめたらという希望も語る。短歌二首の読み取りでは以下の作品を取り扱った。

A 海行きの夜行列車に揺られつつあの日の記憶を闇に浄めて

（笹公人）

B 線路にも終りがあると知りしより少年の日は漕ぎだしたり

（黒瀬珂瀾）

A では「あの日の記憶」とは何かと「短歌プリント」で書か

せると具体例を含めて「思い出したくないような失敗」と答える生徒たち。短歌の「疑問」「共感」では、多様な意見が出されるが、それをどうまとめ、主題に繋げていくかが課題となる。そのとき、どんな発問を立て、どんな反応を期待してその発問を考察したのが、問われる「実践」となる。生徒は意見を表現したいという意欲に溢れる「雰囲気」が伝わる。その力に依拠した実践を構成していきたい。そして創作したのが、「秋」のテーマのもと、次の作品を私は評価したい。

「空風に乗って舞い散る紅葉のは 赤や黄色の自然のカーテン」

討論では、池田氏から何を表現すべき「象徴性」があるのか。また、比喻の技法を理解させ、表現すべき「主題」や隠された「テーマ」など、短歌の成立を考え、創作させれば、さらに深まる授業実践となると重要な指摘であり、貴重な問題提起であった。

四 「表現指導」、作文・小論文指導について

1 小学校の現場での創意溢れる「作文」指導について

作文の実践では、斎藤鉄也（厚岸町立太田小学校）氏の「表現の喜びを感じ、楽しく書くことをめざして」1・2年生学級前半の実践から」と大原雅樹（札幌作文の会）氏の二本「書いて育つ子どもたち」学習発表会を通して」と「小学生の短歌

指導く教科書から少し離れて現代短歌に親しむく」、以上三本の実践における概要を報告する。

斎藤氏の実践は最近授業方法について管理職から具体的な「指導」が入り、自由な実践が難しくなっている中で、「単元を貫く言語活動」「並行読書」を適切に処理しながら、その合間を縫って細々と作文の時間を確保した作文の実践記録である。一・二年生併せて三名の複式学級。国語・算数は学年別指導であるが、「極小人数」を最大限活かしながら、作文を丁寧に書かせ、読み合い自他の良さを発見し、人間観・世界観を広げる素晴らしい実践となっている。

入学式、遠足やまた日常の出来事などを綴らせる。書くことそれを主軸に据え、「上手い作文」「長く詳しく」から解放しながら、「思いを自由にのびのびと書かせる」ことを主眼とし、書かれた思いを汲み取り良さを認め合い、みんなで共有し共感する作文が満載だ。そこには「書くことの喜び」が溢れている「生きた作文」「日常そのままの表現」がある。イベントも重要であるが、それ以上に「日常」に力点を置く指導は、作文の神髄が垣間見える。「前半の実践」であるので、自由に「口を挟まない指導」であったが、これから、「テーマ設定」「書き方のさらなる取り組み」を工夫していくと抱負を述べる。今後の実践に期待したい。

大原氏の実践は、子どもたちの全人的に成長できる「学習発表会」の学校行事を取り組む中での「成功」と「失敗」を綴らせた「生活指導記録」(学級物語)である。懸命に取り組んでい

れば、振り返ることでどんな体験も、自分を伸ばすことに繋がる貴重な「追体験」というのが「作文の働き」である。

今まで自信を持ってない、ある子どもが、厳しいオーディションをくぐり抜けて「ソロ付きの主役級」を勝ち取る。必死の練習後、本番ではすらすらできる、「ある場面」で噛んでしまった。その後も崩れることなく演じきって、観客を魅了した出来だったとみんな評価するが、本人は大きなショックを受ける。

周りの慰めにも応じず、自己嫌悪故に「悪態」を突くが、一番嫌気をさしているのは、そんな自分の姿を客観視する、内面のもう一人の自分自身だったのではないだろうか。それを作文で振り返ることで、子どもたちの成長を支える作文の「記録」である。経緯は以下のように進む。

厳しいオーディション内容を本人が日記(作文)で綴ったのを『通信』で、教師が全体に伝える。当日の「学習発表会」も日記で綴られ、まるで「学園ドラマ」のようにクラス全体でその内容を確認する『通信』の働き。

「学習発表会」の感想を父母から頂き、「感動をありがとう」の嵐であったが、一度「噛んでしまった」失敗の主役は、落ち込む。しかし、その「失敗」の傷を素直に書き記し、自分の気持ちや行動を振り返る作文を皆に提示する。その作文は素晴らしい。せつかく失敗したドラマ、そこから何かを受け取り成長の糧にしようと努力する教師の意図と、その「失敗」を乗り越えさせようと励ます子どもたちの姿は圧巻。感動の嵐。

友だちは「笑っている○○が一番」「○○は強いと思う」「だからこそ、うまくいったじゃん(一番良かったよ)」などの励ま

しの作文が、彼女の頑な心を徐々に解かしていく。素晴らしく涙を誘う実践である。長年の「札幌作文の会」の活動がベースとなり、書くことが目的ではなく、「書く」ことを通して、「人間的な成長」をなし得ると同時に、クラスづくりの糧となる作文の実践の集大成が、ここにあると考える。

最後に「短歌創作」の成果をここに記して大原氏の実践報告のまとめとしたい。

教科書の手本の形を自分なりに

▽たのしみは 一学期が 始まる日

きれいなノートに 名前を書く時

▽たのしみは 新品」の物 使う時

優しくあつかう わくわくする時

自分の思うように

▽夏休み 悲しい事が あったけど

その分笑う 生きているんだ

▽10号の めずらしい台風 迷走し

後片付け(も)せず (走り) 去ってゆく

2 高校の「国語表現」についての多様性を追究

ここでは、中島太郎（網走桂陽高校）氏の「国語表現での漫才試行」を見ていこう。「国語表現」という科目は、教師（国語教師以外）からは「小論文指導」を期待され、生徒側は、大学受験で「小論文」を必要としない者にとって、極めて消極的な動機で科目選択する問題点を孕んでいる。中島氏も、1割の生

徒が小論文の白紙答案に苦慮する現状を訴える。

生徒の意欲を引き出す教材として取り組んだのが「漫才試行」という「表現活動」である（註7）。ある講演会で、越谷市立東越谷小学校で取り組んでいることを知り興味を抱き、また、大阪府立金岡高校で「ライフスキル教育」の一環として総合学習で取り扱っているのを参考にして実践したものである。

この「ねらい」は三点、①アイスブレイク（緊張を弛緩させるコミュニケーション）による共同作業②達成感獲得③グループワークとグループ発表ということである。『漫才を作ってやるう』というワークシートがあり、そこに「ツツコミ」「ボケ」の会話文（台詞）を書き上げれば、完成するが、「悲劇」、「リアリティー」以上に「喜劇」は難解である。

なぜなら、漫才や落語家が最も「役者」としても素晴らしい才能を持っているのは、「思考力」をはじめ素晴らしい他者理解、自己・他者関係性による「総合力（ボケ・ツツコミ）」があるからだとは、考える。北野たけし、明石家さんまなど、その典型であろう。中島氏の実践は、その「ツツコミ」と「ボケ」の関係性から「笑い」というオチを導き出す過程が、思考力に基づく、深い「言語表現力」に直結すると「ヒラメキ」を感じた実践である。台詞の作成のための協同的な意志伝達は、グループ学習の要である。さらに、演じるという「発表会」は最高の舞台、「総合力」による国語表現と評価したい。これを「深さ」までどう高めていくのかは、今後の残された私たちの大きな課題であると私は考える。

3「補助教材」の取り扱いとその方向性

最後にもう一本 伊葉冬歩（北海道紙芝居研究会）氏から「宮澤賢治作品の読解指導再考に向けた補助教材の試み」〈学者アラムハラドの見た着物〉の紙芝居化を通して）が発表された。

紙芝居の活用の可能性について、脚本と画・演じ手の三要素による「総合芸術」とされる。画のもたらす情報、演じ手の演技方によって場全体の共感などが、脚本と一体となることで、複層的なメッセージが伝わる効果がある。また、「主教材の読みを強化し膨らませる」「主教材に足りないものを補う」「主教材の読みが困難なときに、読者と主教材の架け橋になる」効果をあげ、さらなる補助教材の可能性を図る可能性を提案している。こんな「補助教材」を有効活用することを視野に入れ国語実践を充実させていくことは、大切なことであると示唆を受けた貴重な提言であった。

※私が実践報告として提出した六本は紙面の諸事情で割愛する。実践報告は以下の通り。

- ① 〈シリーズ俳句・短歌の窓⑦―川柳と俳句の接点―時実新子に学ぶ〉
- ② 〈シリーズ俳句・短歌の窓⑧―『苦界浄土』に繋がる俳句、一行の力〉
- ③ 〈『ドラゴン桜』と国語教育①―「挑発」と〈揺さぶり〉は教育を作る〉
- ④ 〈『ドラゴン桜』と国語教育②―『ドラゴン桜』を生かす作文・

文章術〉

- ⑤ 〈『ドラゴン桜』と国語教育③―喜博「神の領域」対「受験マニユアル」〉

- ⑥ 〈国分一太郎「エヤッスウ」の「物語」における「位相」〉

〈註1〉松下佳代『ディープ・アクタイプラーニング』（勁草書房）。「アクタイプ」と「ディープ」との関連を詳細に分析している名著。

〈註2〉「取り立て」について、名著『像は鼻が長い』（三上章くろしお出版）が詳細に分析、「学校文法」の瑕疵を指摘した。

〈註3〉一九九七年合研で鈴木秀一先生が〈「やまなし」（宮澤賢治）の授業〉を発表。その後、「文学作品分析を通して人間認識を形成する一つの試み①②」を『札幌学院大学人文学会紀要』（第六〇・六一号一九九七年三月・八月）で上梓されている。参考まで。

〈註4〉『教育』（二〇一六年八月号 かもがわ出版）で「アクティブ・ラーニング」の特集論文あり。その中で、田中昌弥氏が「アクティブな学習のあり方を考える」で主張する「ダンス理論」は秀逸、一読を期待したい。

〈註5〉西研は、フッサールからハイデガー・ソシュールなどの現象学を主とした哲学者。小学生用に綴られている平易な文章にフッサールの「現象学」（主観客観問題）が内在し、深さでは、大学の思考を伴う「内容」であることも重要な指摘としてあげたい。

〈註6〉この「ぼくの世界、君の世界」(西研)の教材研究では、荒木茂の先駆的実践がある。観点は四点、①自分の世界と他人の世界部分とを区別②「文章の句読点」と「音読の句読点」とを区別して読む③「く」という「表現をどう読み解くか④「問題文」「答えの文」とを意識して読むである。出典は荒木茂のHP「音読・朗読・表現読みの学校」より。

〈註7〉「ボケ」と「ツツコミ」の授業形態を取り入れたのは2011年中山晴生(江差町立南が丘小学校)氏の「ひらがな研究者からダーウィンへ」という実践報告である。コント「ひらがな研究者」という実践で、教師が「ひらがな研究者」となり演ずるもの。「昔の懐かしい友達に偶然会った時」「なんて言うの」「あっ!」「〇ちゃん」と言う。こんな漫コントも紹介する。「へけ」研究者」が下に「け」が付く言葉を訊ねると「どけ、どけ」「きけ、きけ」「ひけ、ひけ」。そして「ミケ」「エッそれは猫やる!」となるボケとツツコミの漫才であった。

(長沼高校)