

『北海道の教育』

1 国語教育

子どもたちの「生存」と「成長」を全面的に

支える本質的な「国語教育」を目指して

荒木美智雄

一 「国語教育」を巡る深刻な現状とその中心課題

1 『改訂学習指導要領』の緊急なる課題 及び深刻化する国語教育の現状について

今回の「改訂学習指導要領」は、国家主義と新自由主義という柱のもと、憲法改悪の「戦争する国」づくりを主眼とし、「企業の人材供給」を目指した国家戦略が端的に表れている。その特徴は三点、①「我が国と郷土を愛する」という旗印のもと「国家主義的な道徳」の強制、②危機的な「子どもの貧困化」が社会問題化する中で多様化政策に隠れ、一部のエリート養成を本義として、教育予算の格差配分や公教育のスリム化を徹底化させるという「教育政策」の推進、③法的拘束力に裏付けられた大綱的基準という「改訂学習指導要領」で学校教育を一層束縛化することが挙げられる（註1）。では、ここで、義務制の『改訂学習指導要領』と関連付けて論じていきたい。

小・中学の『改訂学習指導要領』における解説（国語）では、全国教研（二〇一八年）でも指摘（註2）されたように、「教育

内容」だけでなにとどまらず、「方法」にまで強制・介入する三点、具体的には①「複数の情報を取り出し考察しながら解答すること」の改善、②「主語を捉えることや文の構成の理解また、要約などへの課題」の指摘、③「教材への依存度の高さ」という問題点などが指摘された。

それ以上に深刻な問題は、従来から指摘されてきた、「読解（読み取り）」の課題提起として、「文」を丁寧にかつ、形象豊かに読むことをせず、所謂「ざっくり読み」（註3）が推奨されている危機的な現状という点である。さらに、「作文教育」でも、子どもの様々な「詩集」「作文集」は認めているが、生活作文や日記が授業実践では軽視され、取り上げる機会さえ減少している深刻な問題がある。また、「国家の言語文化の担い手」へのシフト化とあいまって、文学教材、説明文教材でも「道徳」的な書き換えが、全国に蔓延し、「スタンダード」という一律の基準で指導過程の細部まで統制する教育が徹底的に強制され、一層の危機的状況は見逃すことは到底できない。

これらの深刻な事態に対して「私たちの求める真の国語教育の姿を明らかにし、徹底的な（議論）を重ねる」重要性が改めて指摘された。「日本語についての基礎的な知識の定着をはかり、論理的な（思考力）、（批判力）を付けていく言語教育・説明文教育」「感動的な（文学体験）を通して人間らしく生きようとする情熱や態度を育てる文学教育」「思いや暮らしの事実を綴り、読み合うことで、自己表現を保障し、（生活）に根差したものの見方、感じ方、行動の仕方を育てていく作文教育」を人間形成の大きな柱とする「国語教育」を目指すべきだと考える。

一方、高校の『改訂学習指導要領』の問題点では、同じく全国教研で、四点の問題点が指摘された。それは、①「国語教育」自体を「我が国の言語文化の担い手」という目標に手段化する点、②「目標」から「心情を豊かに」という文言を削除し、「個人の発達を期する教育」から「国家の言語文化に貢献させる国語へのシフト」化という点、③「実社会」「実用性」の一層の強調という点、④「豊かな社会性」より「情報の伝達機能」を重視する点だ。また、教育課程の編成上の問題点では、「国語総合」を、情報処理等を重視する「現代の国語」と古典を含む「言語文化」とに分離し、その中でも「実用性」「論理性」を重視しつつ、「近代以降の文学教材」が縮小される等の懸念が生じることがあげられる。これらの課題に対しても、それぞれの教育現場では、各実情を十分考慮した「教育課程」の自主編成を行う必要があるだろう。

2 北海道の「国語教育」における現状（授業）と諸課題

今回の合研「国語教育」分科会では、熊木啓二（有朋高校）氏の「通信制のヒミツ」が報告された。この定時制教育（通信制）の報告から、北海道全体に関わる諸問題をできるだけ詳細に検討していきたい。

有朋高校での「定時制」「単位制」「通信制」で学ぶ高校生のそれぞれの諸問題を抱える実態が、次のように報告された。

有朋高校では生徒在籍が3093名であるが、屯田移転以降、減少傾向にあり、年齢の格差だけでなく、「持病」「不登校」「困

窮」「複雑な家庭環境」などの様々な問題を抱え登校しているという。二〇一五年に起きた有名な「ウイツツ青山」事件では、「支援金不正受給」「無免許授業」「不正面接」などの違法行為が暴露された。これは、社会問題化した「定時制教育」の深刻な問題点を違法行為という「利益第一主義」で学校経営を行うゆゆしき出来事の証左であろう。

このような定時制教育において、有朋高校も同様に「財政難」「教員不足」「教育困難な生徒の増大」を抱えながらも、様々な創意工夫を行い、丁寧かつ「理解できるまで指導」する教育の大切さを訴えながら、実践する貴重な「事例」が、熊木氏の報告である。

例えば「国語総合」の履修では、年五回の面接指導でのレポート提出の場合、生徒自身が「質問感想欄」に枠をはみ出す程（「疑問」「学習したい意欲」等）の感想を記述する。それに対して教師側は、それらに傍線を引き、生徒を励ます「コメント」を朱書きするのだが、そこに熱いメッセージを込める。熊木氏は、欄に書ききれない程の、溢れんばかりの量で「勉学に励むことへの心からの謝意」「視野を広める歴史・社会問題に繋げる（コメント）」など創意工夫を施し、書き綴ることを惜しまない。戦争の「コメント」を記した一九歳の男性に対して、こんな「感想」を熊木氏は記す。

「今も話題になる（戦争）ですが国の立場（他の（感想）では人の死は一万を超える）と単なる数字となると例を指摘する）でなく、人を通してその実態をきちんと知ることが重要です。その点国語は（人）にスポットを当て（文学）として普遍

化させていきますので、戦下の人々の暮らしを示す資料としてとても貴重なものです。(戦争)(平和)について語る時、理不尽に命を奪われた人々のことを思い出してください。(※)は筆者の挿入)

このような努力が、「定時制」の学校教育を支える大きな力となっている事実を、私たちは知らなければならぬ。同時に国語の「書く力」「表現する力」(傍線部)が、自分の様々な生活を内省し、社会・歴史に繋がる思考(歴史性)を促し、人間的な「生存と成長」を促す糧となることに自信を持つべきであると私は思う。この「書く力」の問題は、「第2章」の「言語活動教育」で改めて取り扱うことにする。次に国語教育の基本「言語教育」を見ていこう。

二「言語教育」の基礎とアイヌ語問題

国語教育の基礎基本である「言語教育」と「音読指導」であるが、今回もまた、二本の言語教育の実践報告があった。それは、池田和彦(深川西高)氏からの二本の実践報告で『ことばの論理』の体系的な指導―学校設定科目『評論研究』の授業構成―と「国語科教育のなかでのアイヌ語の理解」である。言語教育においては、全道でその軽視が叫ばれる中、自己流で簡潔に触れる程度の指導も蔓延し、多くの困難を抱え苦心しているのが現実である。その言語教育の「論理」を大系的科学的指導のもと、具体的な「教科」に生かしながら、指導する「指針」を示唆する素晴らしい実践報告である。それらを考察していく。二本とも「言語活動」の章で論述しても良いが、「言語教育」

の実践レポートは貴重であるが故に、ここで取り上げた。

池田氏は、先ず橋本「学校文法」の問題点を指摘しつつ、体系的かつ科学的な「語彙論」に基づく「言語教育指導」の構築を掲げて実践すべきだと強調する。多くの学校現場では、取り立て指導による「言語教育」が困難な中、学校設定科目を効果的に活用し、新たな「言語教育指導による評論の読解」というテーマで意欲的な実践を行い、私たちは大いに学ぶ点が多い論考となっている。

前任高校の岩見沢農業高校で実践した内容と重複する部分は捨象しつつ、「言語教育」を中心に論じたい。池田氏は、今回「日本語文法を論理的思考でいかす」というテーマのもと、①「事実の正しい吟味」②「事実を正しくても事実をむすびつける論理がおかしいもの」を取り上げ、その関係性を詳細に分析する。

事実を説明するのは、「コトバ」であり、例えば、「象徴」なる語は「一般的なシンボル/憲法上の天皇の(象徴)」という二つが存在するのに、その差異を正しく精査せずに「混在」と「すり替え」による論理の欺瞞性を、鋭く指摘する。

また、「原住民のシラミの例」(ダレル・ハフ『統計でウソをつく法』)も非常に興味深い。原因・結果の錯誤を端的に示す好例となっている。この他、「弁証法を応用した論理的思考」や「18歳選挙」を例に様々な「言葉のマヤカシ」を解説する「授業実践」は、生徒に「ことばの魔術」で蔓延する政治を読み解く「真の論理力」を養う効果的な教育だと私も確信する。「言語教育」だけを取り立てて指導する場合、「難解な文法説明(クドサ)」とマンネリ化で生徒は、消化不良と嫌悪感を抱き失敗する。そ

れを克服する手立て（設問）としての「一案」は、示唆に富み学ぶべきものが多い報告となつてゐる。参考にすべきであろう。

一方、「アイヌ語」の実践では、ここ何十年と殆ど取り上げられなかった課題点であり、今回の最も重要かつ貴重な実践レポートである。平和教育では、「アイヌ民族問題と平和」というテーマで喧々諤々論じられてきたが、「国語教育」では少なかった。

今回、池田氏は、日本語教育の観点から深川西高校での「日本語文法の締め括り」という実践に位置づけ、過去の静岡沼津高校での「アイヌ語を訪ねて」（川崎洋）の「評論」指導とを重ねて実践する。ここで「アイヌ語」の指導をどう位置づけ、どう展開すべきか、果敢に実践を行ったという詳細な「記録」となおり、参考にすべきことは多い。その熱意に深く感謝したい。

池田氏は、副読本『ふるさとを読む―北の人間 北の文学』（尚文社財団法人北海道文学館）を取り上げ（註4）、『アイヌ神謡集』（知里幸恵）について紹介しているが、北海道の合研国語部会でも、同様に『北海道の文学 雪と原野と人間の物語』（一光社一九七九年二月）を発行し（註5）、大きな功績を残していることも併せて記して置きたい。

私もまた、前者（『ふるさとを読む』の編集委員として携わり、加藤多一氏の「馬を洗つて…」を強く推薦し、その小説（童話）を担当した。後者では、アイヌ文学として『アイヌ神謡集』以外「アイヌ叙情詩 恋歌 悲歌」（久保寺逸彦『アイヌ文学』）「バチュラー八重子」「違星北斗」等を紹介し、アイヌ語とその文学文化を網羅的に掲載し、価値ある国語教育の（副）教材

の提供に大いに与していることも叙述したい。

日本語において「アイヌ語」をどう位置づけるべきかという問題では、複雑な課題を含んでいる。それは「アイヌ語」が、日本語ではないからだ。しかしながら、先住民族の母語、「アイヌ語」は外国語でもない。その「現在地」としての地位は、様々な方言、（沖縄語と同様）私見）一括に取り扱うのは、問題が多すぎるからでもある。国語という「日本語」とは全くの独立した言語として、また、先住民族の母語である「アイヌ語」を尊重し、かつ、日本語との相違を明確にしながら、体系的科学的な文法理解を踏まえた「理解」が求められると（池田氏同様に）私も考える。ここで、氏は重要な視点三点をこう指摘する。

① 言語はその言語を用いる人々の生活・文化が反映されたものとしての理解

② アイヌ語が日本語と異なる言語であることを今まで学んだ日本語文法の知識を応用し科学的に理解すること

③ 北海道の先住民族であるアイヌ、およびその民族語であるアイヌ語がこれまでの日本の歴史の中でどのように迫害されてきたのかを言語学的視点から正しく理解すること

この観点に基づく「目標」のもと、その展開の具体的な方向性として、大まかに三点示している。それは、**第一に**アイヌ語は「北海道方言」にほとんど影響を与えず現在に至る経過。**第二に**アイヌ語の音韻において日本語とは異なる「閉音節」が存在すること。**第三に**アイヌ語の文法的特徴。その他、アイヌ語が迫害された過去、現在のアイヌ語の状況を踏まえ、将来どうあるべきかなどを考へることなどを網羅的に実践した素晴

らしい「報告」となっている。私たちが今後どう取り扱うべきかという観点を示唆すると同時に、学ぶべき多くの課題を提供していると思う。評価したい(註6)。では、次に言語活動教育の、様々な作品における「読み取り」と「表現」を論じていきたい。

三 豊かな実践の中に「確かで深い」言語活動教育

1 「文学教育」の読み取りおよび読解について

(1) 「古典文学」教育の取り組みについて

古典分野では、漢文の実践報告はなかったが、古文の分野では『伊勢物語』の二つの実践報告がなされた。二本とも報告者は、荒木である。

「伊勢物語『初冠』の歴史的陰影―『女同胞』論と『みやび』論の試み―」と「伊勢物語『梓弓』の『みやび』論―『相聞歌』における時制と作者の多様性―」。これらは、長沼高校での「梓弓」の実践、及び北海・長沼高校での実践が「初冠」の報告となっているが、筆者の実践報告のため、割愛する。関連するところでは、取り上げて論考に参加するここでは、慣例通りの省略である。

(2) 現代文の「文学教育」と「評論」について

この現代文の読み方指導では、小学校の教材を扱い、アクティブ・ラーニング批判を行った、三上勝夫(北海道文教大学)氏「アクティブ・ラーニングを検証する―小学校の国語科の物語教材の読みの授業をめぐる―」の実践。館陽一郎(函館中

部高)氏「単元毎にグループ学習を取り入れる」、そして私の『オツベルと象』、『多元的謎』における試論―新『読み』論とその「思考のプリズム」―という三本である。慣例に従って私の「オツベルと象」の実践報告は、ここでは割愛する。

では三上氏の実践を論究していこう。小学校の国語教科書の「物語」教材において、その「読み」がアクティブ・ラーニングに左右され、教材そのものを「読み」の対象としてではなく、「活動の道具」化されている危惧を鋭くかつ、詳細に指摘する。その根源的な根拠は、『改訂学習指導要領』における「声高に叫ばれる奇怪な現象」アクティブ・ラーニングの強要であると氏は指摘する。『改訂』では、名前を変え、「主体的・対話的な深い学び」と言い換えているが、その本質は、興味・関心・態度を内発させるために「評価」と共に教材的研究を蔑ろにした「活動的な授業」を全面に打ち出した学習の手法であり、その実態も、また全く変わらない。その問題点を三上氏は三点に要約し、こう提示する。

① 『改訂』という告示で、教育内容を(教育の条理に反する)国定することに加え、特定の教育方法を挙げて、教育現場を拘束する瑕疵である。(上滑りの討論となおざりのグループ・ワークの組織が大半で「新学力観」同様に授業の質の低下が危惧されると読解する)

② アクティブ・ラーニングが形成すると期待される二世紀型の資質・能力(スキル)とは何か(本質なき、表面的な活動

主義」と批判しつつ、100年ごとに求められる資質・能力は不変のはず。(改訂のたびに繰り返される喧騒Ⅱ「教育内容の現代化」「新学力観」「ゆとりの中で生きる力」の愚かさを嘆いている)

③ こうした事態を引き起こす「教育学」の学風や背景そのものを危惧する。

報告書では「かさじぞう」「モチモチの木」「お手がみ」「一つの花」「じんきつね」の授業実践を取り上げ、市販の「書籍A B C」を解析と批判を行う素晴らしい指導書報告となっている。

「かさじぞう」では、じぞうの報いが、「じさま」だけでなく、「ばさま」にも報いが施されている点を「二人ともお金がなくてもしあわせ」(C書)という深い味わいの読み取らせ方も、高く評価する。

一方、「おてがみ」では、びつくり作戦に失敗したかえるくんまでもが、「とても幸せな気持ちで」待つことに焦点をあて、「してもらおう幸せ」「してあげる幸せ」という対立構造を理解させるべきだと「両シテ論Ⅱ民話構造における複合論」で解析する。

私が、「読み」における、氏の深い解析力を垣間見たのは、「モチモチの木」である。それは、ある指導書において「じさまの仮病」論という指導者の主観的読み取りを誘発し、作品主題において、豆太が臆病者から勇者への転換に帰結するという誤った指摘は、まさに正鵠を得た分析、圧巻である。

仮に、じさまの腹痛を「仮病」とした場合、腹痛を過小化せず、過大表現で「悲痛」を訴えるはずだ。しかし、じさま「ち

よつと腹がいてえだけだ」と豆太を気遣うもの言いをし、医者と呼べとは決して言わず、豆太が自分で判断し、医者呼びにいく描写を素直に読み解けば、決して「仮病」とはならない。さらに、他を圧倒する「解析」は、言語学の「奥田靖雄理論」を駆使し、納得させる点である。

エピローグでは、こう記され、奥田言語学の援用で解釈する。

「お前は一人で夜道を医者様呼びに行けるほど勇気のある子どもだったんだからな。」傍線部は、どん働きが考えられるか。

① きのうは会社の忘年会だった。(通常の過去)

② 明日はテストだった。(想起)

③ やっぱり彼が犯人だった。(認識の判明)

じさまの台詞のケースは、明確に②③であり、「勇気ある子どもだった」という「発見」であり、「くになった」という「成長・転換・変化」では全くない。ドラマの醍醐味についてアリストテレスを引き出し「急転Ⅱ夜道の疾走」を通して勇気ある「子どもだった」ことの「発見」が作品主題であると主張する。このことは、さらに作品最後の記述で、「(豆太は) ションベンにじさまを起こしたとサ。」という結末でも如実に補充される「結論」となる。正にこれが、「言語」を駆使した「読み取り」である。

では、次に高校の現場では、推奨される「主体的・対話的で深い学び」の取り扱いを見ていこう。館氏の実践はアクティブ・ラーニングという方法を取り扱わず、「グループ学習」を活用し、太宰治の(小説の一部?)「正義と微笑」、評論「ものことば」

(鈴木孝夫)の生徒の主體的な活動を重視の実践である。太宰治の「正義と微笑」では、作品の読解以上に「偽善的行為」「形而上の変化」「モットー」を取り上げ、班単位で討論を行い、様々な意見を取り上げ、生徒自身に考えさせる授業となっている。評論の授業でも「外見からの定義」を書かせ、その反論も記述させるという「思考」を目的化した実践である。太宰の実践は、生徒の意見を羅列化させる傾向にあるが、評論は、定義付けと同時に「反論」を記述させる故に明確な「論理的思考」を促す効果的な実践であると評価したい。

特に興味を抱いたのが、「家の定義」(付け)である。一年四組の「人間がある程度の時間を過ごし、個人の生活用品などが個人の裁量によって置かれている屋根のある建物」は素晴らしい定義付けとなっている。これをネット検索と比較しているが、一定の客観性はあるが、どの観点(社会的・歴史的・家族的・建築史的かで差異が生じるが)で規定した定義かによって異なる。四組の定義付けで不足しているのは、家の使用目的である「起臥寝食」という項目であるが、そこをどう討論で補うべきかが問われていると私は考える。

(3) 韻文の言語活動と表現

韻文の読解では、私の実践『寺山修司』論の解析学①―『俳句』が紡ぐ異次元の『暗喩』―』『寺山修司』論の短歌解析学②―『短歌』に孕む『物語・暗喩』の位相』『寺山修司』における詩論解析③―『虚構』の陥穽と『速度の実験者』―の三本出されたが、今回も割愛する。

2 「生活に根ざす」作文と綴り方という言語活動

この作文・綴り方の言語活動教育では、五本報告された。義務制の小学校から二本、高校・大学から三本である。最初に小学校から二本の「作文・綴り方」(表現)活動を見ていこう。

(1) 小学校の「作文・綴り方」教育について

次のレポートが二本実践報告された。

市来健(江差小学校)氏「1年生あのね帳の実践 赤ペンの質を高めたい：子どもをまるごと捉えることの大切さ・難しさ―」、平川美和(滝川第一小)氏「書きたくなる気持ちを引き出しながら」である。

市来氏は、本小学校で教務部長の重職にあり、教科担当できない悩みを抱え、1年生の担任による「授業不成立」という緊急事態に直面する。全校体制での学級「立て直し」の一環として国語週9時間の内5時間を(担任と市来氏との二人体制)受け持つこととなった。氏は、教科書で国語の力を培いながらも《あのね帳》の作文指導に軸足を置く。教科書では、「説明文」の定型構造・要約や「前書き」の役割である、「いろいろ」「ですから」などの言語指導、谷川俊太郎の詩では、「おもしろい言葉」探し等、「作文」指導の前に、しっかりとした(体系的科学的な)「言語教育」を施している点を見逃さずしてはならない。特に「文をつくろう」では、《主語+目的語+述語》を「短文カード」として指導する緻密さは、圧巻であり、感動を呼ぶ。《あのね帳》の取り組みでは、「赤ペンの挑戦」として、次の五点を明記する。

- ① 共感が育っていない子ども同士を繋ぐ
- ② 通信で子どもと保護者を繋ぐ
- ③ 子ども理解を含め、担任と子どもの繋がりを強化する
- ④ 先生（学校）と保護者を繋げる
- ⑤ 通信を（日記の実践の少ない）職場で配布、作文の魅力の伝達等

このような実践は、子どもの作文力を育てると同時に、自ずと「職場研修」を促し、「学校づくり」という大きな成果をもたらすはずだ。この作文を指導する原動力に、「日本作文の会」の蓄積された「書く力」の体系的な指導体制の支えがあることも忘れてはならないだろう（註7）。

「テーマ選び」では、何を書くべきか深く悩み、それだけで躊躇してしまい、書くことば（力||意欲）が萎えてしまう子どもたちがいる。そこで「あのね帳のテーマ選び」表を効果的に活用し、例えば「自然・学校・家」「えん||泣・けら||笑・ぶん||怒」を無作為に選べば、誰でも「書きたい」「伝えたい」という衝動が生れる「仕掛け」だ。これは、後述する平川美和氏の実践で触れるが、素晴らしい「手立て」であろう。

「赤ペン」の指導も圧巻。それを指導するのは、「道作文教育協議会」の小笠原衣恵先生の適切かつ深い助言である。

例えば、動物園に行き、昼ラーメンを食べ帰宅した子どもの作文。これに対して「動物園、いいな。先生はゾウが好き。ラーメンおいしかったかな。また行けたらいいな。」こんな赤ペンは、《底が浅く子どもから見透かされ、やがて立ち消える赤ペンの例》と鋭い指摘がなされる。

私が特に興味を抱いたのは、「かほ」さんが、ママの声を出して「おもしろい」と絶賛した《めい》さんが書いた作文「焼きプリンの《クソシネ》」の作品である。その作品を披露する。「やきプリンタル／めい／あのね、きょうきゅうしよくは、やきプリンタルだったよ。／「くそしね。」／といってしまおうところだったよ。」

市来氏は「衝撃作」と解釈し、「誰でも好き嫌いはある」と述べ、（よくこらえた）「言う寸前で止めた」と綴っているが、これは、「嫌い」という意味と「超大好き」という意味があるのではないか。若者言葉でよく「チョウヤバイ」と蔓延する日本語。灰谷健次郎の名著『せんせいけらいになれ』（理論社）（註8）を思い出した。

子どもたちの作文指導で、灰谷は「ギャング」になれと挑発し、こんな作文を、氏は披露する。

「せんせいけらいになれ 二年 くびた・しんぺい／せんせい さるまわしのなるになって／みんなのまえでおしっこせい／せんせい 土人になって／ぼくのけらいになれ／そんでつーしんぼみんなに5にせい」

先程のめいさんの作文、他の保護者が「おもしろい」と共感を示し、それが一家団欒の「会話」の中心になることは、子どもたちの「生活」「家庭環境」「生い立ち」をまるごと捉える言葉の神髄を表現していると考え、高く評価したい実践である。

では、平川美和氏の実践を見ていこう。

本実践は、日本作文の会編の『「書くこと」の授業を豊かに―

作文教育で「アクティブ・ラーニング」の先へ―』（本の泉社）に掲載されている。

書籍の章立ては①「あのね」の時間②話題（価値）を見つめる③生活科や図画工作科で語らせる④ひらがな文字を丁寧に指導⑤読み合い、横につながる！⑥「書ける書ける」とどんどん書く、となっている。

心の内を正直に話すのは勇気のいること。皆が聴いてくれる安心感があるからこそ、マイナスの感情もはき出せる考え、「あのね」の時間で、綴られた実践だ。「話題」というテーマの選定が最も難しいと私も考える。「書け」「綴れ」「自分の内なる素直な感情を吐き出せ」と強制し、呼びかけても書けない。いや、書かない。そこで、「話題」という価値を選定できる「条件」や「手立て」を教師側が、積極的に「仕掛ける」必要がある。《場所の話題》《心の話題》を表として提示するやり方は、素晴らしい。

「国語の授業」だけでは、同じことの繰り返しで、「感動」「心の変化」が生じない。そこで「生活科・図画工作科」という活動の場は書き易く、興味深い作品が出来上がることが多い。こんな例が最適であり、紹介する。

「しんぞうけんしん／いぶき／あのね／ベットに ねたよ／
いっばいまるいの つけられたよ／てを はさむやつも つけ
られたよ／てじようかと おもった。」

「あのね」「しね」という「話し言葉」が、「あのね帳」の活用が施され）リズムカルで書き易く、他者に訴える力があり、そのベクトルが「表現力」に直結するのではないだろうか。時

間軸に従い、順次性を保ち、丁寧に具体的に書きながら、最後の「てじようかと おもった」という、詩的な「飛躍」の比喩は圧巻。感動を覚える作品に仕上がっている。

もう一つ、素晴らしいと私が感動するのは「平仮名指導」である。岩館登氏（註9）の「学習プリント」の援用と報告しているが、作文指導では、言語教育がその力を充分に支える要石である。《長音指導》の「おの段」では、「う」と「なかま外れ」の「お」を教えるのが至難の技である。

その説明を高校生の古典で行う場合、こんな説明（歴史的仮名遣い）が必要となる。（ ）の中の後者の部分である。

草履（ぞうり）ざうり）であるが故に「ぞうり」。覆う（おおう）おほう）であるが故に「おおう」となる。それを小学生低学年に教える場合、一般的規則（文法）は使えない。そこで「おの段の長い音はへう」「仲間外れはへお」という説明は、詳細な説明を省くことで、納得させる最良の「手立て」だと私も考える。多くの傑作が記載されている「実践」であるが、私は「おばあちゃんのはたけ」が一番心に残った作品。

「上をむいて」「下に」「土の 中に」「土の上に」というリフレインと同時に、「みみず」の登場は、作文の描写（映像）にリアティーを生む最上の表現だと評価したい。素晴らしい実践報告であると感動した。圧巻である。

（2）高校での俳句・短歌創作という「表現」の展開

この分野では、池田和彦氏の「言語の教育を表現・創作指導に生かす―学校設定科目『実用国語』の授業構成―」と私（荒木）の「北海俳句会」の実践（俳句創作とその鑑賞）が実践レ

ポートとして提出されたが、私の俳句創作は割愛し、池田氏の「短歌創作指導」を中心に論じたい。

池田氏の実践報告は、前半部分で「日本語文法」の詳細な授業内容が記載され、文法指導の「ガイド」としては、最適な「授業書」となっている。その言語教育の基礎・基本を十分に踏まえ、「短歌創作」への挑戦を試みている。

基本方針は二点、①「ことばが文学として成立する瞬間を体験させる」②「文法のみならず、語彙・表記・音声などを総合的にふまえ、最善のことばを選択させる」となっている。

ではなぜ「短歌」なのか。現実を切り取った写真たる「俳句」ではなく、主観的な表現である「短歌」がより文学を描写できると考え、自分の「主観」と現実世界を繋ぎ止める「もの」を発見できた時、「三十一文字」という文学が成立するはずだという根拠からである。

創作の前に2時間ほどの「相互批評」として短歌の穴埋め問題と短歌の在る部分の形象を思考させる問題で、短詩型文学の神髄を把握させようとする事前準備も怠らない。ここで私が特に注目した点がある。

それは、**第一に**、短歌で「説明するな」気持ちを表す「もの」動作に置き換えよということだ。俳句では字数の関係から「感情」を排して「描写」映像で切り取る「写真」の如き表現である。一方「短歌」は、「七・七」と十四文字も多いので、「もの」や「動作」で様々なことを表現できる余裕が生じる。その点を理解させた上で創作させることは重要なことであろう。

第二に短歌創作だけでなく、「自解」という自己による解説

文を加味したことだ。「詞書」の役目も果たし、短歌に表現できなかったことも「作文」で補い自分の世界観を表現できる利点がある、そこにある。

第三に「短歌創作」では、初発の短歌をどう評価し、どう添削するのか、その困難性である。池田氏は、選定を行っているが、そこで興味深いのは、助言の仕方が私とは異なり、どう添削するのか、様々なやり方があることを発見する。

例えば、**E講座**の次の作品を見てみよう。

2席 眠くても前をみていた授業中

首がコクコク キンコンカンまで

最初の短歌は、下の句(傍線部)が「短くなったシャープペンシル」だったが、池田氏が「眠い様子をあらわすものを歌に入れてみる」と助言し、これ(2席)が完成しという。私は、最初の「シャープペンシル」の方が断然良いと評価する。眠い様は「眠くても前をみていた授業中」で充分表現されている故に、さらに「首がコクコク」は、反復同語表現であり、不要。それより全く異次元の飛躍で「短いシャープペンシル」が謎(イメージの拡散)想像力)を含み、眠っていた無自覚の夢の中で「芯の短さを嘆く心情」を強く支持したいと思ったのだが、どうだろうか。様々な意見の相違と添削方法は、存在するのだが。同様に**D講座**の一席の作品も、最初の短歌である「中身ない教師の話うとうと」と生徒は創作した。作品を池田氏が、添削(傍線部)し、完成したが、私は添削前の方が良いと思った。

1席 また同じ教師の話ダラダラと

まぶたが落ちて音が消えてく

改訂後の「また同じ教師の話ダラダラと」の部分で、一人だけの教師による、何時もの話がダラダラ続くというイメージの固定であるが、最初の方は、不特定多数のほぼ多くの教師の話（授業自体）が「中身ない」という、筆者の主観的な評価が垣間見え、さらに「皮肉」がインパクトを生じさせ、「うとうと」という擬態語が夢の中に誘う、生徒の内面（脳裏）を的確に表現している。私は支持したいと考えたがどうだろうか。後半の「まぶたが落ちて音が消えてく」は、もう前半で詠み切っている描写なので全く違う表現（世界観Ⅱ異次元世界又は飛躍）を演出すべきではないかと私は、考える。

最後に「自解」について補足したい。「自分解釈」を「下書き」と考えていたと池田氏は「まとめ」で叙述しているが、「短歌創作の表現を磨ききつかけ」となるものと私も考え、指導したのだが、上手くいかない。生徒は短歌を書くために「自分解釈」を書き、その後その文章を推敲し添削し、創作すべきと考えたが、実際は全く逆。「三十一文字」の言葉選びをした後、「自解」の作文を書くことをほとんどの生徒が行った。

私が、短歌創作の条件として①三十一文字②「自分解釈」の作文200字を課したため、こんな形になったのだと自戒している。短歌の完成という「後付け」で「自分解釈」を書き綴り、その効果で短歌を推敲する「キッカケ」になればと考えるようになった。これは、大きな成果であると自画自賛しているのだが、課題もあり、検討が必要であろう。批判を乞いたい。

(3) 大学の表現指導について

大学からは、東谷一彦（札幌国際大学短期大学部）氏の「日本語表現の指導について」が報告され、小高大学と幅広い「表現」の授業実践が交流され、大変有意義な論議がなされた。

東谷氏は、短期大学で「ことばの基礎」を教え「授業評価」と「日本語表現アンケート」を実施。その結果から高校での「国語表現」を多角的に考察する。ほぼ全入学する短大の学生に対して「基礎学力調査」を行い、一年間の講義内容を試行錯誤する。実際の「授業計画」では、「言葉・敬語」などを出発点にして手紙文・メール文・小論文等を課し、幼児教育に関わる必要不可欠な「ことば」「適切な表現力」を養うための様々な創意工夫を施した実践報告である。特に「日本語表現アンケート」の結果が注目される。

高校の「国語教育」では、（生徒自身が）印象に残った項目では、「グループ学習」「古典の読解」「小説の登場人物の読解」「小論文」「文章表現の仕方」などを挙げて興味・関心を抱いたことを素直に叙述している。が、一方「無意味だった国語の授業」では、鋭い意見が満載で、教師の猛省を促す内容となっている。例えばこんな内容である。（特に傍線部に注目）

読解では、「自分で想像している世界があるのに、結論を出すように言われたこと」「板書をただ写すだけという無意味な授業」「教科書にある文を写すだけ」「小説をだらだらと進めて教師の長話を聞かせられること」など。耳の痛い項目ばかりである。

表現では、「説明なくレポートや小論文を書かせられたこと」「教科書の丸暗記」「音読」「読書感想文」などである。

古典では、「古典の現代語訳をやらされ、何を学んだか結局分

からなかったこと」「古典を学ぶ意味がない」などであった。

ここから、高校では、「現代文」「古典」の読解だけでなく、その文の「要約」や登場人物の「心情」を状況把握させ、記述させるなどして、読み取りと表現を融合させ、自分の生き方に還元できる「文学」「評論」の授業を展開する必要を、とりわけ感じる内容であった。今後ともこのような実践報告から、私たちの授業実践を垣間見て、授業改善に役立てていきたいと思う。

〈註1〉『改訂高等学校学習指導要領 批判検討』（全教 職場 討論資料）二〇一八年一月発行。一連の「教育改革」の“本丸”は高校教育で位置付け、改訂学習指導要領と表裏一体の関係にある「高大接続改革」と強調していることは、注目に値する。

〈註2〉『2018年 日本の民主教育』（大月書店二〇一九年 一月一五日）

〈註3〉青木伸生『フレームリーディングでつくる国語の授業』（東洋館出版）

〈註4〉『北の人間 北の文学』は、神谷忠孝氏、平良一良氏が監修。私以外、熊木啓二（有朋高）、鈴木圭子（苫小牧 東）等が編集委員として名を連ねている。

〈註5〉『北海道の文学』は、編集委員として鈴木秀一・三上勝夫・本間徹夫・辰川英俊氏が尽力した。

〈註6〉「アイヌ語は原日本語」という主張に興味を抱いた。片山龍峰著『日本語とアイヌ語』（すずさわ書店）一九九三年初版である。単語家族論の援用で、球・頭・どん

ぐり・群・粒などは tama(玉) = num(アイヌ語)の単語家族であるという根拠を提示する。さらに興味深いのは、縄文土器の、悪霊を祓う縄模様は、「しめ縄」に継承されるが、一方アイヌ衣装の独特の模様も「縄模様」を原形としたものという主張。検討すべき問題であろう。しかし、日本語の教育学会では、「アイヌ語と日本語は別言語」となっているが。

〈註7〉二〇一七年「道作のオホーツク大会」にて、渡邊衣恵先生の「日記と学級づくり」に参加。平川美和先生の実践も参考。

〈註8〉灰谷健次郎の著書は『兔の眼』『太陽の子』などが有名だが、私は『せんせいけらいになれ』『私の出会った子どもたち』を奨励したい。特に『せんせい』は、日本作文の会とは直接繋がらないが、多くの学ぶべき「仕掛け」が盛りだくさんである。氏は小学校の教諭であるが故に執筆できたのに、その宝庫である源を失い、書けなくなったのではないだろうか。残念である。

〈註9〉岩館登氏は、空知の小学校教諭として勤め、北海道作文教育協議会の運動を推進し、多くの「作文教育」「言語教育」の指導書や授業書を執筆している。また、合研国語分科会の協同研究者としても尽力していただいた。晩年、伊藤定雄氏の著書に二冊編集に奮闘し、上梓している。

