

# 語り合う文学教育

2011 年度・第 7 号 10 月 5 日

## 台風水害、お見舞い申し上げます

台風 12 号は吉野の十津川村に大きな被害をもたらしました。明治に北海道に新十津川村を誕生させることになった大雨洪水を誰もが思い起こしました。

三重や和歌山の会員のみなさん、紀宝町の武村先生、尾鷲小学校のみなさん、奈良の下北山のみなさん、ご無事でほっとしました。

と思っていたら、今度は 15 号が三重・奈良・和歌山だけでなく、名古屋や多治見にも猛威をふるいました。会員のみなさん、お知り合い、そして教え子たちも無事であることを祈ります。

3 月 11 日の地震と津波と放射能汚染以来、この事態に何ができるのか、わたしたちは微力だが決して無力ではないはずだ、とずっと考えてきました。

一つの結論は、目の前の今の子どもたちをまっとうに育てることです。この子たちが次の日本の中軸になることは間違いないのです。

それとともに、何よりわたしたちの地域の経済やくらしを前向きに動かしていくことだと、今回の台風で身にしみて感じました。

過疎と言われる地域の高齢化は決して東北だけのことではありません。そこで暮らしている人びとの医療と福祉の貧弱さは、震災の地域ではあらためて浮き彫りになりましたが、奈良にも三重にも共通の課題です。

会員のある方から、過疎地で親の介護をしつつ、自分も病気の不安を抱え、猿とイノシシから田畑を守る毎日をお聞きしました。

地域間の格差、経済的な格差、もっと身近に目を向ければ、同じように子どもたちと向き合っている講師のみなさんの待遇の格差…。

この国を不気味におおいだした格差の拡がりや、まずわたしたちの持ち場で一歩ずつでも正していくことが、震災津波と放射能汚染をこの国がのりこえていく、遠回りのようだけど確かな道筋だと考えます。2 学期も、どうぞよろしく。

## 奈良9月例会では、物語の授業について学習しました 9月17日、9名の参加でした

9名の参加者が一人ずつクラスの様子を紹介しあっただけで、子ども虐待、常軌を逸したとしか思えない保護者のすがた、発達障碍で個別の教育援助が必要な子ども、また教員の労働条件の厳しさなど、現在の日本の教育が抱えている問題が続出しました。

そういうそれぞれに重い課題に学校が苦しんでいる時に、子どもたちも教員もさらにながらめにしてしようとする動きが進められています。

大阪で「日の丸・君が代」強制を念頭に置いて、職務命令に違反すると処分できる、また常に5パーセントをダメ教職員とするなどのとんでもない条例が準備されています。例の蔭山さんが橋下知事に請われて大阪府の教育委員になった時、いかにも彼らしいと思ったのですが、そんな蔭山さんでさえ今回の橋下条例には反対を表明しました。彼にも最後の教員性が残っていたんだと思いました。学校と教育のことが少しでも分かっているなら、この条例を進める側には立てないでしょう。

しかし、子どもたちと教育の課題を強権的に押し切ろうとする動きは、大阪だけではありません。三重でも奈良でも、背筋をしっかりと伸ばして、相手を見て、速さ・強弱・間・抑揚に気をつけて、「わたしは～だと思えます。わけは～だからです。」という話型で話させる、手を膝の上において、話し手の方を向いて、うなずきながら聞かせる授業がじわじわと広がっています。

誰がどう言い繕おうと、そこには子どもを管理の対象とする発想があります。悩み成長する主体とは見ていないのです。教員が子どもたちのありのままを見ないで、「教育」目標の達成状況として「規律」の浸透を見るようになったらどうなるでしょう。これは、橋下条例につながる道です。

先生も子どもも自分で考えて判断する、生きいきしたのびやかな学校でなくてどうして、子どもたちがまっとうに、かしこく成長できるでしょうか。

わたし（橋本）は、学校教育の目標は子どもたちの人間的自立をはげますことにあると、ずっと考えてきました。人間的自立とはどういうことかは、ここではふれませんが、奈良と三重でたくさんの授業を見せていただいているうちに、学校は子どもたちをもっと解放する場でありたいと強く思うようになりました。

子どもたちもわたしたちも、ふだんは意識しないさまざまな囚われの中にいます。何に囚われているのか、それを見抜かなければ、わたしたちは自由にはなれません。

多数派の「健全さ」、歴史的にしみついた性差意識、暴力的なゲーム文化、科学技術

に対する信仰的な過信とその対にある非科学的な神秘主義（この二つは実は同じですよ）、「能力」主義と序列化…。

挙げればきりがないくらい、敢えて言えば支配に都合のいい思想が満ちあふれています。そのことを自覚することから始めたいと思います。

国語科も、その一端を担います。

京都のみなさんが国語科の三分野説を考慮しておられた頃、わたしも（奈良教育大付属小学校国語部でも）似たことを構想していました。今、あらためて次のように国語科の構造を考えようと思います。

○読むことによって、自然・社会・人間の真実に触れ、自らを考える教育（物語・説明文）

○つづることを通して、自分と自分のくらしの事実を知り、矛盾に目を向ける教育（作文）

○科学的な日本語観の基礎をつちかう教育（言語）

つまり、作文の授業は「いい作文」を書かせるために行うのではない、言語の授業はことばの決まりを教え込むために行うのではないということです。

では、物語の授業づくりはどうあるべきでしょうか。はじめにわたし（橋本）が提案しました。以下はその概略です。

まず、ストーリーで教材研究をしないことです。登場人物とできごとだけを読んでいては作品の全体の構造が見えてこない時があります。どう語られているか、語りの次元で教材研究を進めましょう。これは西郷さんと内田さんの「大きなかぶ」の比較で考えました。このホームページの「実践・研究等」のコーナーにありますので見てください。

次に、具体的な授業について考えます。授業では、わたしたち教員はまず自分の〈読み〉を持ちます。教員も一人の読み手として物語に向かいます。これまでこの教員の〈読み〉の水準が、授業の質を決めると思われてきました。

確かに、教員の〈読み〉が真剣なものであれば、子どもたちに伝えられる何ものかも生まれるでしょう。けれど、時には時間に追われて誰かの〈読み〉を借りてしまうこともあるし、指導書に頼ってしまうこともあります。いずれにしても、それはすでに誰かがすでに描いた作品の残像なのです。

さらに、わたしたちはその〈読み〉を、子どもたちに教えよう、わからせようとしがちです。この教員の習癖とも言えそうな立場を見直しましょう。

くりかえし言っていますが、物語作品とは、読みによって起こる現象です。それは

一回生起的なものです。同じ活字文章群を読んでも、きのうの子どもときょうの子どもは同じではないから、生まれる作品も同じではありません。つまり、**授業の度に生まれている作品は、まさしく生まれたてなのです。誰の手垢もついていません。**

わたしたちは、子どもの中にどのような物語が生まれつつあるのか、生まれているのか、目を見開いて見、耳を澄ませて聞くことから始めましょう。それが、読み手の子どもを作品の担い手として見るということです。

この出発点を忘れないようにしたいと思います。

その上で、今回は「登場人物の気持ちを問う」授業を検討します。結論から言えば、教室に蔓延している「登場人物の心情」をあれこれ言う授業ときっぱりと決別しようという提案です。

「一つの花」で考えます。例えばプラットホームの場面で、よくこういう問いが出されます。

- ①いよいよ汽車が入ってくるという時になって、また、ゆみこの「一つだけちょうだい」が始まったのはどうして？ なぜ泣きだしたの？
- ②お父さんはどうして「みんなおやりよ」と言ったのでしょうか？ その時の気持ちは？
- ③お父さんが、ゆみこのにぎっている一つの花を見つめながら何も言わずに行ってしまったのは、どうして？ その時のお父さんの気持ちは？

これらの問いにどう答えますか。①の問いに、お腹が空いたのかなあ、というような答えを出したりすると、ゆみこは胃拡張かなどとからかわれることになります。

この問い方には大きく言って3つの問題があります。

**1つめ。**わたしたちが明らかにしたいのは、登場人物の人間像です。その時々気分や感情ではありません。もちろん気分や感情のゆれを通して人間像に迫ることもできます。が、多くの場合はその時々でころころ変わる心を追いかけているだけになってしまいます。それでは読み深めたことにはなりません。

人間像をとらえるためには、まずその場面の状況をつかむことから始める必要があります。気持ちを追うばかりではそこに目がいきません。このことは後でも述べます。

**2つめ。**子どもたちは自分のわかる範囲で考えるしかないから、自分の似た体験や他の物語を読んだ記憶などを動員して、なんとか答えようとします。それは、登場人物を自分の体験の枠内に取りこんでしまうことになります。

例えば②の問いでは、

「自分はいいからゆみこに食べさせたい」

「せめて笑顔で別れたい」

などしか出ません。何と陳腐なことか。

つまり、このお父さんが10歳の子どもになってしまうのです。その結果、戦場におもむく父親像は10歳の常識の範囲から一歩も出ません。子どもたちが3年生だった去年勉強した「ちいちゃんのかげおくり」のお父さんと重なってしまったりします。子どもたちは、物語の中で他者に出会えないのです。

**3つめ。**ここまで指摘したことは、登場人物とできごとの次元で読んでいる、つまりそれらが実在しているかのように読んでいることから起こる問題です。物語は語り手によってある構造を持った一つの世界として語り出されています。

③の問いは、何も言わずに去って行ったお父さんの口を無理やりこじ開けて何か言わせようとするようになります。この物語の虚構をぶち壊してしまう問いです。

実は、わたしが登場人物の心情を問うことに疑問を感じたのは、もう30年以上前になりますが、この黙って去って行ったお父さんの気持ちを聞く授業を見た時からなのです。

語りの仕組みを読み解いて、作品として現象させるのは、子ども自身です。語りの次元で物語と出会うということは、自分の中で起こっている現象を見るということにつながります。そこに、ものの感じ方・観方の次元で自己を問い直す契機が生まれるのです。登場人物の心情にこだわるばかりでは、およそ到達できません。

では、どうすればいいのでしょうか。まず、場面やできごとのようすが生き生きと立ち上がる問い、そして場面やできごとの本質的な部分（状況）が明らかになる問いを考えましょう。

それは、一言で言えば「**どうして**」ではなく「**何がわかるか**」と問うことです。

例えば①②の問いは、次のようになります。

①いよいよ汽車が入ってくるという時になって、ゆみこの「一つだけちょうだい」が始まったことから、何がわかりますか？

②お父さんが「みんなおやりよ」と言ったことから、何がわかりますか？

①からは、「いよいよ汽車が入ってくるという時」の、お父さんとお母さんの緊迫した状況が導かれます。ゆみこが求めているのはおにぎりではないということもわかります。

②からは、お父さんがまだおにぎりがあると思っていたこと、そして家から駅までのこの家族の歩みが浮かんできます。このことは『語り合う文学教育』第7号に詳し

く書いたので参照してください。

この「何がわかるか」という問いは、何を明らかにしたいのかを明確に持っていないと、字面を追うだけに終わります。いよいよ汽車が入ってくるという時になって、ゆみこの「一つだけちょうだい」が始まったことから、ゆみこが泣き出したことがわかる、といった問答になってしまいます。事実、そういった次元のやり取りが「叙述にもどる」という言い方で評価されている授業さえ見ました。この問いの細部、つまり、語られていることから何を明らかにしたいのかを考えるのが、教材研究と授業づくりの要になります。

そして、物語の一番鍵となる場面で、「そのことをどう思う？」という問いを準備しましょう。これは、子どもたちを主体的な読み手として成長させる、言い換えれば物語に対して自らを対峙させることになる問いです。

「一つの花」の③の問いは、次のように変えられるでしょう。

③お父さんが、ゆみこのにぎっている一つの花を見つめながら何も言わずに行ってしまったことを**あなたは どう 思いますか？（行為の意味）**

または、焦点をお父さんそのものにあてて、

③ゆみこのにぎっている一つの花を見つめながら何も言わずに行ってしまったお父さんを、**あなたは どう 思いますか？（人間像のとらえ）**

この問いは、できごとの状況がとらえられていないと、心情読みと似た内容しか出てきません。いきなりこの問いを投げかけても、またどの場面でもやっていいというものでもありません。

まず、「何がわかるか」の問いで、場面やできごとの本質をうきぼりにすることが必要です。そうすることで、場面が状況としてとらえられます。ある状況下で、人は何らかの行動を選択します。何もしないということを含めてです。一つの行動をしたということは、他の行動はしなかったということです。

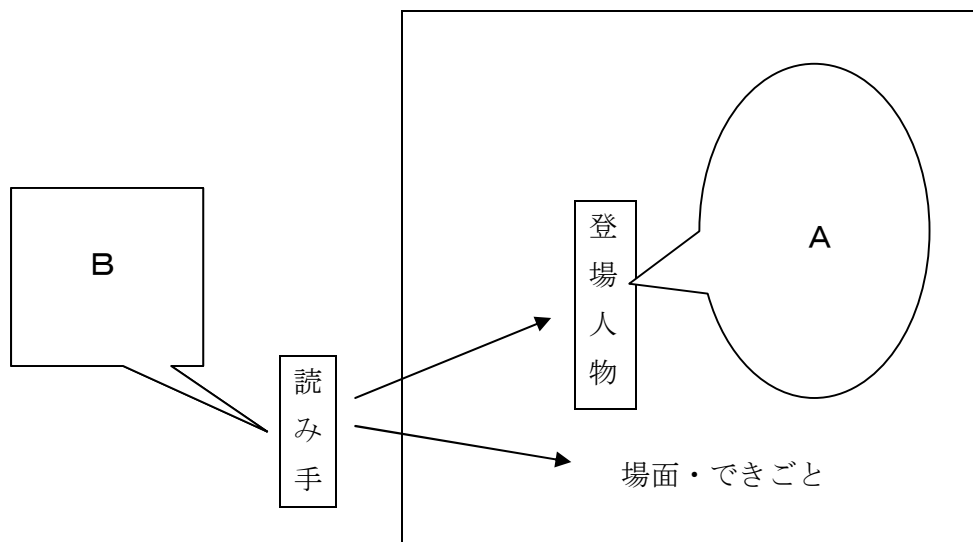
その行為をなぜしたかと問うと登場人物の心情に踏み込むことになります。そうではなくて、その状況下でその行為を選んだ意味を考えさせるのです。

「一つの花」では、お父さんの中で「一つだけ」という言葉の持つ意味が劇的に逆転していることを共通に押さえた上で、いろんな意味づけが引き出せるでしょう。お父さんが何も言わずに一つの花を見つめて去った意味を考えさせるのです。

子どもたちはどう考えるのでしょうか。わたしは授業の度に、子どもたちの意味づけに出会うことが本当に楽しみでした。

授業の工夫で、よく登場人物に吹き出しをつけますね。それでは、子どもたちは自

己化した登場人物の心情を入れるしかありません。発想を変えて、その人物を読みによって現象させている読み手を設定し、吹き出しをつけるならそこにつけるといいのではないのでしょうか。次の図のようになります。



Bになら、登場人物につけた吹き出しAには絶対入らない一言を入れることができます。それは「わからない」です。Aには登場人物の気持ちを考えて入れるのだから、「わからない」と言ったら「もっと考えなさい」と言われるだけです。

しかし、この状況で登場人物がこんな行動をとった意味が「わからない」、または、こんなことをした登場人物が「わからない」、というのは精一杯考えた、りっぱな到達でしょう。

それは、子どもたちには意味づけきれない部分です。この「わからない」は、**自分にわかる範囲で現象させた作品を、物語の構造と語りの仕組みが脅かしていることから生まれます。自分ではない者、まさに他者に出会うのです。これは自己を作り変える力に転じていきます。教科書が閉じられても、〈読み〉は閉じないのです。**

また、実際の授業では**もう一つの他者**に出会えます。目の前にいる現実の他者です。

教室には様ざまなくらしの子どもたちがいます。双生児であっても、同じ子どもはいません。したがって、読みによって生まれる作品とその意味づけにはそれぞれにずれがあります。その中には単に量的な違いがあれば、質的な差異もあります。でも、それらはみんな対等平等です。もちろん、教員の考えとも対等です。そのずれをまずは分かること、そして討論によって埋めようとするのではなく、一定のところまで分かりあえば、差異を差異として相互に認め合うことが大切です。

物語が作品として読み手の中に現れ、それが文学として働き始めると、個人の中では自己を作り変えようとする力が働きます。学級集団の中では、現在のゆれ動く自己

をお互いが認め合うことをめざします。一見矛盾するこのくり返しで、子どもたちもわたしたちも他者に出会い、自己を問いなおし、人間的自立に向かって歩いていけるのだと思います。

## これからの予定です

### ★10月 8日（土）三重例会

午後2時半～5時 三重大学教育学部国語教育ゼミ室  
実践報告「一つの花」山下咲さん

実践報告デビューの先生です。いろいろな視点からご意見をお願いします。

### ★10月15日（土）奈良例会（前回のお知らせと日を変更しました！）

午後2時半～5時 奈良教育大学附属小学校  
子どもたちと教材の関わりを考える

目の前の子どもたちにとっての教材の価値を考えます。提案するのは、「海の命」福村もえこさん・「注文の多い料理店」入澤佳菜さん

### ☆11月 3日（木・文化の日）三重民教連集会

案内状を入れました。若い先生向けの講座です。国語は橋本が物語について守田先生が説明文について話します。もちろん他の講座に出てもかまいません。参加費が要ります。語り合う会に入っておられない先生にも声をかけてください。

### ★11月12日（土）三重例会

詳細はあらためてお知らせします。2時半からいつもの三重大学でやります。予定に入れておいてください。

### ☆11月19日（土）奈良教育大学附属小学校研究会

案内状を入れました。国語だけでなく小学校の全ての教科と特別支援教育の授業が公開されます。職場の先生にも宣伝してください。