



国語科教育・授業記録の試みI：
「象徴性」を問う授業

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 森田, 茂之, 勝原, 竹美, 梶, 禎行, 藤澤, 賢治 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009259

国語科教育・授業記録の試み I

——「象徴性」を問う授業——

森田 茂之・勝原 竹美・梶 禎行・藤澤 賢治

先達・大村はま氏に倣う

92歳という高齢にもかかわらず、大村はま氏は『私が歩いた道』（1998年、筑摩書房）を上梓した。その著書の後半、「IV ふたりの恩師」で西尾実の思い出を次のように述べている。

「何回も言うんだが、信州の連中は、どうもならん」と、西尾先生が言われていたことがあります。何回か言われて、いかにもご不満のようで、ご無念とってよいほどにお見受けしたことがあります。／それは、「記録」です。教師の記録です。／もちろん、記録を大切にしないということへの不満は、信州の先生に対してだけのことでなく、全体に対して、最後までもっていらしたと思います。(217頁)

西尾実は昭和23(1948)年、国立国語研究所の初代所長に招聘され、GHQ(連合国軍総司令部)やCIE(民間情報教育局)との折衝の場を持った。その折、教育関係の米国人たちから、西尾実には日本には国語教育の研究も実践も見べきものが皆無だと言われている。そんなことはない、読み書き算盤の時代から明治以来の国語教育、殊に読むことの教育の累積を伝えたが、では、その教育の実践記録および実践を研究した記録を見せろと言われて、顧みるとまとまった記録はほとんどなかった。記録がないということは、教育の営み、なにより教師が生きてその実践をしたという証がないということである。西尾実は授業記録の大切さ、持続して記録することの意味、記録に値する営みの重さを痛感したのである。教育王国の名声を誇った信州ですら、「どうもならん」と嘆かせた教師の記録がないということは、実践が決してなかったわけではないが、実践があったではないかと強く主張はできないことなのである。西尾実の無念さがうかがえる事実である。

教育実践研究会『水輪』は、平成元年から大学研究室と教育現場を本格的に連動させてきた。その10周年を機に、「教師の記録」に挑戦したのが本稿である。現在、各種教育雑誌をはじめとしてもろもろの国語科教育実践記録が生み出されている。しかし、それらの多くは授業の全過程を丁寧に再録することはあっても、国語教室の生き生きした内実を伝えてはいない。むしろ、数年を経ればほとんど紙屑に等しい無価値なものばかりである。どれほど詳細にわたろうと、それが実践的に生きづかない授業記録は、すべからず蔑まれる。なにより教師自身の顔が見えないこと、人間性の片鱗も窺えないものばかりだからである。一人の人間として、教師がどのような考察のもとに、精一杯の指導技術を駆使して授業を構築したかがなければ、記録の意味はない。

優れた実践研究は優れた実践記録による。実践記録が確実に優れていれば、それを受容した他の教師は、その上に行く実践研究へと進むことができる。先達教師が実践したことを若輩教師も実践しないことには先へ進めない。これは常道である。しかし、この常道が通じないことが多過ぎる。すなわち記録が下手だからである。先達の授業記録を他の若輩が受容し、そのままその上に積み重ねていけるような、そのような記録が僅少だからである。教育実践記録が、相かわらず読了に値しないままであるということは、ひとえに値しない然るべき理由がある。そのことに何ら気がつかないまま打ち過ぎている先達と称する教師があまりに多いというべきである。帰納的集積とは言いながら、無価値なものを記録と称してきた弊害はむしろ大きい。まず、読むに値する記録を残す勇気を教師は今こそ持つべきである。この稿は「象徴性」を問うことの意味を記録した(森田茂之)

実践記録 (1)	『ごんぎつね』 (新美南吉)	教育出版小学 4 年
【象徴性を問う—小学生への読みの指導の在り方】		勝原 竹美 (札幌市立北都小学校)

I. 児童に何を読ませるのか

児童が教材を初めて読むときどんな思いを抱くのか、どんな読みをするのか文学教材を扱う中で知りたいと思わない教師はいないはずである。そしてその児童個々の読みは、文学教材内の世界に触れ、登場人物の境遇や心情を考えることより豊かになっていると信じたいものである。しかし、教材の一言一句を綿密に扱い過ぎることは、ともすると児童と教材の距離をかえって遠ざけることとなるだろう。だが、児童の読みを大切にするという態度も多くの問題を孕んでいる。それは児童個々の読みを認める姿勢を大切にすあまり、興味・関心面を重視した学習活動の構想へとという短絡的な繋がりしか見いだすことができない危険性があるからである。実際、感想を書けと言われて「何も感じない」「何を書けばいいの」と答えてしまう児童は多く、教師は児童がこの教材に興味が無いという認識を持って授業へと入っていく。ただ楽しければよいという活動的な授業が指向されるのも想像に難くない。

ここで考えなければならないのは児童の読みが児童の内部に先験的に存在するのではなく、読むことを通して結実するものだという点である。児童の嗜好に合わせて教材の判定を行うのではなく、教材の特質を掴ませ、それに合った児童なりの読みを獲得させることこそ大切なのである。

『ごんぎつね』(新美南吉作・教出4年)は、比較的児童が好んで読む教材の一つである。いたずら狐のごんが健気に償いを重ねる姿もさることながら、最後の対役兵十に撃たれる場面では何らかの問題意識が児童の中に生まれる。教材自体に読ませる力があるからだと言えよう。

この教材の主題はどうしようもない悲劇性である。小学4年生でもこの初読から悲劇性に少なからず触発されている。なぜなら「かわいそう」や「ゆるせない」といった負の感情が児童の内面に生まれるからである。従って、この児童個々の悲劇性の認識をどのように確かにしていくかがこの教材で最も扱わなければならないことだと言える。必然的に最終場面の読みが問われることとなる。この最終場面の実践から小学生への読みの指導について考えていきたい。

II. なぜ「青いけむり」を問うのか

「青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。」

小学4年生で『ごんぎつね』に初めて触れ、この最後の一文を意識して読もうとする児童は皆無に等しい。そのせいか、ごんと兵十が分かり合えた時がごんの末期だったというどうしようもない悲劇を象徴する最後の一文を扱わない小学校教師は多い。しかし筆者は以下の理由により、この一文の重要性を認め、2時間にわたって扱う問題と設定した。

作品上の最終文の効果は、以下の3点が考えられる。第一に「まだ～出ていました」ということから兵十が火縄銃でごんを撃ってから「ごん、おまえだったのか」と認識するまでの時間がまだ筒口から煙が立ちのぼっているほど短いということである。ほんの一瞬に悲劇が起きてしまったことを表していると言えるだろう。第二に、償いをしていたことを認めうなずくごんの姿に関わらず、火縄銃が撃たれたという事実を強調する働きである。兵十がごんを撃ってしまったという確かな事実を「けむりが～出ていました」が冷酷にも表しているのである。第三に「青い」や「細く」という語による悲劇性を高める効果である。「青」という色彩による悲しさの感受や、煙の様子を「細く」と限定することで具体的なイメージ化を助けるのである。このようにごんや兵十の姿を追うのではなく、火縄銃の煙を描写することでごんの死が読者の中に暗示され、悲劇性が浮かび上がって

るのである。

ただ、読み手の最終文に至るまでの登場人物への認識や問題意識に応じて、この一文の捉え方には差異が生じてくる。つまりごん、兵十両者への読みが深化拡充するほど「青いけむり」の効果が読者に影響を及ぼすはずである。そこでこの実践では「青いけむり」についての一人一人の意味付けを問うことで、児童個々への一文の効果を探り、またこの教材をいかに捉えたのか確立させようとした。いわば『ごんぎつね』が持つ悲劇性の認識を「青いけむり」の象徴性を通して露見させようと試みたのである。

Ⅲ. 象徴性への手立て

「青いけむり」は何を表しているのだろうか。

これが今回の実践で最終場面の児童個々の読みを表出させるために用いた発問である。

しかし、小学4年生の児童にとって悲劇性を認識させるためのこの発問は難解である。そこで「青いけむり」の象徴性を考えることから悲劇性へと結び付けるために設けた手立てを以下に記す。

- ① 償いの変化に着目することでのごんの視点の獲得
- ② 最終場面のごんに対する認識の変化に着目することでの兵十の視点の獲得
- ③ 「青いけむり」の象徴性を捉えることでの両者の視点の統合

小学校4年生の読みの傾向としては、主に感性によって直感的に文章内容を捉える児童が多い。特にごんについては、教材内でも内面が語られる場面が多く感情的な読みにも偏る傾向にある。従って、①では、教材での書かれ方を中心に扱った。例えば「ちよいと」のいたずらが「あんな」に変化していることに着目させたり、償いの仕方が「投げ込む」から「かためて置いてある」へと変化したことに着目させる。ここではごんへの安易な同化を許さずに、文章表現の変化を分析的に読ませたのである。このことから児童はごんの行為の変化の認識に止まらず、一貫して変わらぬ「ひとりぼっち」という感情の強さを実感することができる。そしてごんを変えさせた兵十の存在にも必然的に目を向けるのである。

②では、まずごんに対する認識の変化を捉え、その起点を探させた。どんなに文章を読み込んでも認識の変化はごんを撃った後にしか見られず、その発見が「青いけむり」の象徴性へと結び付くと考えたからである。

このように両者の視点を獲得したうえで、③で最後のごんと兵十の言動に着目させ、「青いけむり」の象徴性を問う発問をした。そして他の考えと交流し比較検討させることでの自分なりの「青いけむり」の意味を確立させようとしたのである。

Ⅳ. 児童は「青いけむり」をいかに捉えたか

「青いけむり」がどんなことを表しているのかを問われた児童は、やはり困惑したようである。それは今まで行動や思いの変化は必ず文章表現から根拠を導き出すことができ、児童個々の読みも確かな理由を持って表出することができたからだと予想される。またこの困惑は児童が、単なる兵十の撃った火縄銃の煙だという考えに縛られずに意味を求めていたと考えられる。それは、児童の大半がごんや兵十の思いが表れているのではないかと記述していたからである。

反応の傾向としては、(1)ごんの償いの気持ちが伝わったというもの、(2)兵十のごんを撃ってしまった後悔というもの、(3)ごんの償いの思いが通じたことと、兵十の後悔が合わさったというもの、(4)ごんの償いには意味が無かったことをあらわすものの4つがあげられた。

児童がこれまで、ごん・兵十どちらの立場に寄り添い読んでいったかわかるのが、(1)(2)の反応である。それぞれの立場より「青いけむり」に思いを込めている。(3)は両者の思いを「青い」という語により何とか統合しようと試みていた。また(4)の児童は、最終文からごんの死を読み取り、結局は兵十に思いが伝わらなかったという印象を強く持っていたと判断できた。

これらの反応を「ごん」「兵十」「つぐないの意味がなかった」「両者の視点」という大きく4つに分類し、それぞれの立場を説明して交流させた後は、全員が何らかの意味を「青いけむり」に見出し、その3分の1が両者の視点から「悲しさ」や「切なさ」を表していると捉えるに至った。

A 〈女子〉私は、青いけむりのことをこう思います。みんなの意見を聞いて少し変わりました。ごんは、兵十に気持ち（つぐない、いいことしなきゃ）が伝わってうれしかったと思います。でも、兵十にうたれてごんは死んじゃうからごんはやっぱりこうかいしたな—と思っているにちがいないと思います。兵十は、おっかあが死んで悲しかったのに、ごんをうって悲しくなりました。こうかいした。青いけむりは、やっぱり二人のこうかいしたことが合わさってできたものだと思います。

B 〈女子〉青いけむりは、きっと、ごんと兵十の思いなのだと思います。兵十が火なわじゅうをとり落とした時と青いけむりが、まだ、つつ口から細く出ていましたの間に何か入ると思えました。その間に入る言葉は、兵十は「よく調べてからうてばよかった、ああどうしよう。」ごんは、「気持ちが伝わったかなあ、まだ死にたくないよお。」その時思った一人と一匹の思いが火なわじゅうのつつ口から出る青いけむりといっしょに出たと思う。でも兵十の気持ち（ごんをうってしまった）は、変わらなかったと思いました。

これらの反応から見られるのは、ここまで読み進めてきたごんと兵十の視点をどうにか「青いけむり」に結び付けようという姿勢である。これは、交流後もどちらかの立場でしか記述できなかった児童にも見られた。確実に書かれた内容が豊かになっていたのである。つまり、「青いけむり」の意味付けによって児童の読みを確立させようとすることは有効だったと考えられる。

V. 教師の解釈を問う

しかし、「青いけむり」の効果や象徴性の発見という意味では多くの課題が残る。それは、児童の大半が「青いけむり」がごんと兵十の思いによって作り出されたものの様に記述されているということである。このことから児童は、前記の発問をどのように捉えていたかを伺うことができる。つまり、逃げられない現実の悲しさというよりも、物語世界でのみ発生する空想の産物を考えていたのではないだろうか。兵十が撃った火縄銃の煙だという事実が軽んじられてしまった結果と言えるだろう。つまり結果として児童に確固とした悲劇性の認識をさせ、それを表出させるには至らなかったのである。

これは教師の最終文の解釈に原因がある。勿論、この作品の主題を端的に言い表すならば「どうしようもない悲劇性」となるだろう。しかし、悲劇という範疇があまりにも広いことが問題なのである。例示した児童も、ごんと兵十の思いを煙に込めるとき、どこかで両者の心の交流を信じた記述が見られる。だが、教材本文に兵十がごんの境遇や思いを理解したという箇所は認めることはできず、「ごん、お前だったのか…」という兵十の言葉も、孤独感を抱くごんを理解しているとは到底思えない。ただ冷徹に火縄銃の煙が描かれるのみである。

最後の火縄銃の描写は、ごんと兵十が結局はわかりあえなかったということの表明である。この一文から後は両者のそれからの展開は望めないという宣言とも言えよう。つまり読者の「ごんの思いが兵十に伝わってほしい」という願いすら「青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました」

という一文により突き放されてしまうのである。

その冷徹さを筆者自身が受け止められていなかったことが悲劇性の認識へと結び付かなかった第一の原因である。児童に登場人物への理解を求めるあまり、両者がわかりあえないはずはないという印象が授業の根底を流れてしまったのである。「青いけむり」にはごんと兵十の思いが込められていなければならないと児童は思ったに違いない。当然、教材から何の引用もせず、根拠も無しにごんは死んじゃうけど、思いは通じたんだという様な悲劇の認識がされた。結果ごんの死は物語中での出来事に過ぎず、児童には切実な問題として捉えることができなかつたのである。

「青いけむり」の象徴するものは、読者の思いや願いの介入が許されない悲劇性である。例え償いをするごんに思いをよせても、兵十がどんなに真面目で良い人だと認めても、両者はごんの死によって永遠にわかりあえないという悲劇なのである。煙の「青」は、いわば他者の介入が許されないことの極限の悲しみの色と言えらるだろう。それは小学4年の児童にとって理解できないものではないはずだ。自分の思いが呆気なく踏みにじられた悔しさや、言葉を重ねてもわかってもらえなかつた憤りを大なり小なり経験の中に持っていると考えからである。教師が確固たる悲劇性の認識をすることで授業は変わったのである。

VI. 象徴性を問うために

こうした解釈に立つと、指導過程も変わってくる。まず兵十のごんに対する認識の変化を捉えさせる際に、火縄銃で撃ってからごんの行為に気づくまでの時間を強調して押さえる。これは煙がまだ、筒口から立ち上がっているという描写からほんの短い時間であると導くことができる。そこからその短時間で兵十がどこまでの認識をしているのかを問う。児童の問題意識は、ごんのこれまでの償いに対する思いが兵十へと伝わったか否かへと移行すると考えられる。ここで児童の立場を両者がわかりあえたのか否かはっきりさせ、最終場面からその論拠を探す時間を設定するのである。

〈わかりあえた〉とする論拠としては、兵十の「ごん、おまえだったのか」という言葉と「ぐったりと目をつぶったまま、うなずく」ごんの様子引用が考えられる。対して〈わかりあえない〉とする論拠は、両者のやり取りからはごんが内包する孤独感や兵十への共感が伝わったとは捉えられないという点と、「青いけむり」によるごんの死の暗示に絞られるであろう。ここを争点として意見交流を行うのであるが、配慮しなければならないのは教材本文に即していくと、比較的簡単に〈わかりあえた〉とする考えを否定できてしまえるということである。つまり、ごんと兵十の心が通じ合ってほしいと願う児童の強い思いをも打ち消してしまう危険性があるのだ。特に、このことは〈わかりあえない〉派の読みがそれ以上深化しないことに繋がってしまう。この話し合いの意義は、あくまでごんの強い思いが結局兵十に伝わりようがないという現実を認識させることにある。それは通じ合ってほしいという願いが強いほど切実さを帯びて児童に捉えられるはずである。その為には自分の考えの論拠を探させる際、特に〈わかりあえない〉派に他方の論拠をも念頭に置くことを示唆すべきであろう。

こうして児童の思いと物語の結末との相克に気づかせた後、ごんと兵十が、結局はわかりあえないということが一番表している言葉は何かを問うのである。交流の中で葛藤し、考えが深化拡充した児童は「青いけむり」を指摘するに違いない。「青いけむり」から主題を導くのではなく、主題の捉えから象徴的な語を発見することが『ごんぎつね』では必要なのである。

ごんと兵十の断絶と同様に児童の願いと作品との相克を象徴するのが、煙の「青い」という色彩である。換言するなら児童自身が自分の願いが届かない悲しみを込められるのも、「青い」という色彩を於いて他にはない。よって筆者は最後の発問として児童の思いを以下のように問うてみたい。

火縄銃の煙に「青い」という表現が必要なのは、なぜだと思いますか。

実践記録 (2) 『野の馬』 (今江祥智) 教育出版小学 6 年
 【「創造」考——ファンタジーには何ができるのか】 梶 禎行 (札幌市立北郷小学校)

I. 『緑色の、クレヨンの線』をどう読むか

『野の馬』にはいくつかの葛藤が描かれている。具体例を挙げるならば、「安堵」と「不安 (孤独による)」、「理想」と「現実」である。中でも「父ちゃん」を媒介として明らかになる「自立 (父ちゃんからの独立)」と「他立 (父ちゃんへの従属)」の葛藤は教材の根底に流れる重要なテーマである。思春期の入り口に立った 6 年生の児童にとっては経験したことがある、あるいはこれから経験するであろう葛藤が本教材には描かれているのである。この教材を小学校 6 年生で学習する意味がここにある。

「自立」と「他立」の葛藤は本教材の最終文「緑色の、クレヨンの線」によって象徴される。登場人物「太郎」がする束縛への強靱な抵抗が最終文より読むことができる。筆者は児童がこの言葉の象徴性を見つけだすことを一つの目的とした実践を試みたことがある。象徴性を問うことは 12 歳の児童にとって確かに難しい。しかし、解釈の深化から象徴性を導き出すことは十分に意義深い行為である。その理由は二つある。一つは、『野の馬』は「ファンタジー」と呼ばれる教材であるから、児童の豊饒な想像力を駆使すれば多様な解釈が可能になることである。もう一つは、教材から喚起された解釈を交流によって昇華させることである。前者は、教材内の言葉と自分の生活体験や思考を合致させ、解釈する行為を連続させていくことである。後者は、表層的だった解釈に肉付けをしていく活動である。いずれも、象徴性を導き出すためには欠くことのできない重要な営為である。むしろこれらの営為を児童が行うためには、教師は周到な用意をしなければならない。『野の馬』の実践に於いて、その用意とは以下に記す 3 点である。それぞれについて詳述する。

II. 教材内に存在する「しかけ」に児童の目を向ける

「しかけ」とはファンタジーになくってはならない条件である《現実⇔非現実》の行き交いを示す。教師が堅固な教材解釈をし、「しかけ」を見つけ出さなければならない。非現実の出来事をあたかも現実のようにするためには、読者である児童にそう思わせるための「しかけ」が用意されている。現実の世界から非現実の世界に向かう場合、あるいはその逆の場合、前後に精緻な情景描写が置かれているのは、謂わばファンタジーの常套手段である。この情景描写に着目することによって児童は教材の「しかけ」に気づき、非現実の出来事をあたかも現実での出来事として認識するのである。

では、「しかけ」に気づくことが児童の解釈に及ぼす影響は何か。まず、児童の読みが断片的な登場人物の心情に偏らないことが挙げられる。なぜなら、「しかけ」を発見することは《現実—非現実—現実》の形式的な全体構造を捉えることを意味するからである。情景描写に着目することによって教材全般を見わたすことができる。この場合、児童の目が部分的な心情のみ拘泥するのではなく、全体からわかる登場人物の変容へと広がっていくのである。したがって、敢えて場面を分ける必要がない。場面を細かく切り刻むことは、かえって弊害をもたらすことが多い。細かい心情を考えることばかりに執心しそれをつなげ全体として思考・想像することができない。情景描写に着目することはなく登場人物の心情の断片が感じられる言葉にのみ着目する。このようなことはファンタジーの特質を無視している。または捉えていないと言わざるを得ない。以上の理由から場面分けの必要性はないと判断する。

第二に、『野の馬』の異質な構造が挙げられる。同じファンタジー教材である『きつねの窓』は《現実—非現実—現実》の整った構造であるのに対し、『野の馬』は《現実—非現実》というように帰結の《現実》が描かれていない。ともすれば、このような構造は不完全と判断される。しかし、『現実—非現実』の構造は読者である児童に新たな問題を提起する。これは IV に深くかかわることなの

で後に詳述する。

実際、児童の目を「しかけ」に向けるためにとった方法は「太郎はどんな人だと思うか。」という発問を投げかけることである。一見何らかかわりのない発問と思われるが、この発問に対する児童の反応が「しかけ」に着目させる起点となる。児童の反応は様々である。太郎を純粋な少年と捉える児童もいれば、父ちゃんとかかわりの中から太郎の葛藤を浮き彫りにする児童もいる。あるいは、太郎の孤独で寂しい境遇に共感する児童もいる。これら反応のばらつきは個々の児童が教材のどこに着目しているのかを如実に表しているのである。児童はそれぞれの解釈を交流することにより、着目していない部分に目を見開かれ、新たな発見を自分の解釈に付加していくのである。

その交流をより有効にさせるために情景描写に着目することを指示する。太郎の人となりについて思考した児童は、情景描写によって太郎の変容に気づくことができるのである。前述したように、「しかけ」は太郎の変容を示すためにあり、その「しかけ」は情景描写が起点となっているのである。

Ⅲ. 児童間で解釈の葛藤が起きるような交流を組織する

『野の馬』の実践で大切なことは、児童が太郎の変容をどのようにつかむかにある。太郎の変容は読み手の捉え方によって微妙に異なる。なぜなら、読み手である児童の生活体験や考えが異なっているからである。解釈がこの段階で終わってしまうと、児童の読みは単層的になってしまい、遂には象徴性に言及することはできない。教材の表層のみを追い、奇をてらった活動で見せかけの活性化をねらっても、児童の読みの深化にはつながらない。

では、どうすれば児童の読みを重層的にできるのか。最も適した方法は児童間の交流である。読み初め時点で、児童の解釈は個別的である。教材の言葉は辞書的な意味をおさえても、その児童の生活体験や読書体験によって、微妙に意味が異なる。解釈の原点がそこにあるので、同じ教材を読んでも、一人一人の解釈は当然違ってくる。この多種多様な解釈を児童同士でせめぎあい、自分の解釈に新たな視点を付け加えたり、考えも及ばないことを発見しながら、解釈を重層化していくのである。異なった解釈がぶつかれば互いに齟齬を来し、納得できるものは取り入れ、納得できないものは捨てるといった作用が起きる。この作用が何度も積み重なることによって、児童個々の解釈は重層的になるのである。

繰り返しなされる交流ではあるが、最も重要な点は父ちゃんと太郎それぞれが持っている「馬」への価値、更にいえば、二人の価値観の違いである。交流を組織する場合はこの価値観の違いから、父と子の葛藤・対立を浮き彫りにさせることが肝要で、交流の活性化につなげていけるのである。そのために、前述の発問に次いで「太郎にとって『馬』はどんな意味をもつのだろう。」「父ちゃんにとって『馬』はどんな意味を持つのだろう。」という発問を投げかけた。前者は、「あこがれ」「かけがえのないもの」「友達」「寂しさからすくってくれるもの」という反応があった。それに対して後者は「先祖代々の宝物」「ただの屏風」という反応があった。この反応から言えることは、太郎にとっての「馬」は精神的なよりどころであるのに対し、父ちゃんは即物的な捉えしかしていないということである。ここで児童は「馬」を仲介として太郎と父ちゃんの対立を浮き彫りにすることになる。

この反応を交流した後、「『緑色の、クレヨンの線』は何を象徴しているのだろう。」という発問をした。児童は「決してふりむかなかった。」という言葉を手がかりに「太郎の自立」「父ちゃんからの旅立ち」という反応を示した。「太郎の自立」と反応した児童は前述した対立と振り向こうともしない太郎の様子を核としてこのような象徴性を導きだしたのである。「父ちゃんからの旅立ち」と反応した児童は前述した対立が強烈に印象に残ったものと判断する。父ちゃん即ち「束縛」から自らを解き放そうとすることを「緑色の、クレヨンの線」の象徴性として捉えたのである。

Ⅳ. 教材に存在する「空白」を児童が補完する活動を設ける

Ⅱで言及したように『野の馬』の構造は《現実-非現実》である。ここでいう「空白」とは、教材本文には描かれてはいない帰結に来る《現実》である。《非現実》と帰結の《現実》との境目はいうまでもなく「緑色の、クレヨンの線」である。異界に旅立ってしまった太郎のその後はどうなるのか、そのことを児童が思考・想像するのが空白の補完である。交流を何度も経験し、重層的な解釈を持った児童は「緑色の、クレヨンの線」後の太郎について思考・想像する。ファンタジー教材の特質を考えるならば、この行為は必然である。なぜなら、『野の馬』は三人称の語りで書かれているからである。児童は太郎に寄った読みをしつつも、三人称の語り手視点に立って読み進める。したがって、そこでなされる読みは一人称の語りの場合よりも客観性を増すのである。このような文体の特徴は、児童に教材本文の中での出来事を俯瞰させる作用を持つ。太郎や父ちゃんそれぞれの立場になって思考・想像する時、そこには児童個々の生活が存在するのである。生活の中で経験したことに出合えば実感を伴って読むことができる。その逆であれば沈黙し葛藤して読み解こうとしたり、交流によって得た情報を活用しようとする。このような営為は児童の生活から派生した想像力の喚起であり、思考力の高まりである。これを続編創作という形で表現することによって、児童は「空白」を補完するのである。

「緑色の、クレヨンの線」後を作成することは《非現実》を延長することと判断されるかもしれない。しかし、児童の思考力と想像力はそこで止まらない。なぜなら、児童は自分の生活に於ける問題意識を創作に書き記すからである。続編創作を単なる空想物語に終わらせないために構成表を用いて、「緑色の、クレヨンの線」以後の登場人物はどうなったのか、大まかなストーリーの発展について考えをまとめた。その後、実際に続編創作を試みた。

児童が創作した続編は大きく2つに分類することができる。即ち、「太郎が再び父ちゃんのところへ戻る」、「太郎は父ちゃんのところに戻ることはない」である。前者を細かく見ると、①「馬」に父ちゃんの価値観を転換させる作用を持たせているもの、②父ちゃん自ら屏風に緑色の線を引くことによって太郎が戻ってくるものに分けることができる。①は結果的に「馬」を仲介として太郎と父ちゃんの対立が消滅し、太郎は父ちゃんの束縛から自立することになる。②は「価値観の転換」という点では①と変わらないが、線を引く動作主が父ちゃんになっているところが大きく違う。これは太郎の「自立」を描いた続編というのではなく、むしろ「反抗」を描いたというべきである。

後者はごく少数ではあったが、《非現実》の世界に止まってしまった太郎を描いた児童である。大別すると③父ちゃんとの埋めようのない対立を描き続け、太郎を《非現実》の世界に止まらせたもの、④父ちゃんとの対立を描くことなく《非現実》の世界に止まってしまった「太郎」を描いた

(前略)大人と子供の違いだろうか。いや、純粹すぎる太郎と現実という言葉に染まってしまい、夢見ことを忘れてしまっていた父ちゃん。この違いが、父ちゃんから太郎が離れていくという結果になってしまったのだ。(中略) そのとき、びょうぶの線が地平線に変わり、やわらかな風がふいてきたかと思うと、太郎と馬が父ちゃんの前に現れた。太郎がもどってきたのだ。太郎は言った。／「父ちゃん、緑の地平線は、残しておこうね。」／父ちゃんはうなづく。／「そうだな。」

—【T (女子) の続編創作 (一部抜粋)】—

もの、である。③は父ちゃんの価値観の転換がない。太郎と父ちゃん共に「緑色の、クレヨンの線」と平行になったままである。これを「自立」と読むことはできない。なぜなら、倉に入れられる時から太郎の人物像に変容がないからである。したがって、③の児童は「緑色の、クレヨンの線」の象徴性を「対立」と捉えるに止まったといえる。④は筆者が最も危惧していた続編である。つまり、続編創作を単なる空想物語に終わらせてしまった児童である。

象徴性から問題意識喚起することは12歳の児童にも可能である。左に載せた①に分類される児童の続編創作が、そのことを如実に物語っている。「ファンタジー」の特質を活用して実践を試みた結果として筆者が得た結論である。

実践記録(3) 『四季の句』 教育出版中学3年

【感動の対象の発見から不言の言の想像へ】

藤澤 賢治 (札幌市立北陽中学校)

I. 感動の対象を正確に捉える

筆者は文学の授業においては、読みの技法を教えながらも、主体的な解釈を行わせることを目標に授業を構成している。ここでは俳句の授業実践を報告するが、それ以前に生徒たちには韻文を読むための技法の定着を図ってきている。よって、俳句の授業の実際を語る前に、どのような指導をしてきたかを、俳句に関連するものだけを取り上げて紹介する。

筆者の韻文の授業の中で生徒たちに強調するのは次の3点である。

- ① 韻文は言葉少なに内容を語るものであるから、1つ1つの言葉が大きな意味を持っている。
- ② 1つ1つの言葉を個々に考えるのではなく、想像・思考によって繋がりを捉える必要がある。
- ③ 繋がりを考える際、中心に据えるべきは、レトリックを用いて表現されている言葉である。

この考えに基づき生徒たちに指導してきた事項の中で、後に紹介する「赤い椿白い椿と落ちにけり」という俳句に関係するものには3つある。

まず第1に、1学年第1単元の『朝のリレー』において指導した「対句によって具体的に説明することによる言葉の強調」である。『朝のリレー』においては、8行にもわたって対句が用いられており、このことによって「この地球では／いつもどこかで朝がはじまっている」ことを印象づけている。「赤い椿」の句においては、「赤い椿白い椿と」という部分が対句になっており、「落ちにけり」という言葉を際立たせる効果を持っている。『朝のリレー』で学習したことを復習として扱うわけであるから、新しい指導事項として扱うより時間を割かなくてよい。

第2に、2学期の第1単元『短歌十首』で指導した「詠嘆の助動詞」が挙げられる。短歌俳句の世界で詠嘆の助動詞は、感動対象の発見のために持っていた方がよい知識であることは言うまでもない。「赤い椿」の句においては、「落ちにけり」の「けり」がそれにあたる。この知識を有していることにより、生徒は感動の対象を瞬時に読み取ることができるようになるのである。

第3に、同じく『短歌十首』で指導した「感動に関連するものの描写における破格」が挙げられる。具体的には齊藤茂吉の「のど赤き玄鳥ふたつ屋梁にゐて」において、「玄鳥ふたつ」の部分は破格になっているが、これはどうしても必要な言葉だから定型を破っているのだという形で指導している。改めて言うまでもなく、この部分は「母の死」に対して「新たな生」を意味する重要な言葉である。重要であるからこそ定型に収らなくとも使う。このような考えを持たせることで、「赤い椿」の句においての破格の必然性を生徒は考えられるようになるのである。

読みの技法を定着させながら主体的な解釈をさせることは、一見矛盾しているように思われがちである。だが、考えるべきことを搾った上で思考させた方が、短時間で深まりのある思考が行える。短時間で深く読むためには読みの技術が必要なのである。俳句に関して言えば、感動の対象の発見法が確認すべき技術であり、この技術を使うことによって鑑賞に時間を割くこともできるのである。

II. 生徒の読みの変容－「赤い椿白い椿と落ちにけり」において

読みの技術が備わっていれば、生徒は俳句作品における感動の対象を容易に捉えることができる。だが、先の指導方針で挙げたとおり、俳句は17音という短い文芸であるため、言葉1つ1つが重要な意味を持ってくる。仮に1つ分からない言葉があったとしても正確な解釈は成立しなくなる。そこで、授業は「句に描かれた情景をなるべく詳しく言葉で説明しなさい」という指示のもと、教材世界を想像させることから開始した。この指示によって、生徒は言葉1つ1つの意味を真剣に考える。そして分からない言葉が顕在化する。分からない言葉があれば調べる意欲も生まれる。これらをねらった指示である。

この作業がほぼ終わったところで図書室に連れて行き、国語辞典・古語辞典・歳時記などを使って分からない言葉・季語などを調べさせた。確認させた事項は、季語・季節・切れ字の有無・句切れ・表現技法、そして感動の対象である。それらが総て終了した生徒には、作品世界の情景などの言葉による具体的な説明・作者の具体的な心情・表現技法の効果の考察を行なわせた。その後の授業では、調べた結果を発表させ、最後に鑑賞文の執筆を行なった。

この指導過程の中で、河東碧梧桐の句「赤い椿白い椿と落ちにけり」という句について、生徒は最初、「落ちにけり」が古語であるため理解できず、目の前で赤い椿と白い椿と一緒に落ちたと誤読をしていた。だが、古語辞典と歳時記を読むこと、感動を示す「けり」が「落ちる」についていることなどから、作者の感動の対象は落ち椿であることを正確に読み取っていった。生徒に見せた歳時記の「椿」の項では以下のように書かれている。

暖かい地方に育つ常緑の灌木で、庭によく植えられる。品種が多い。野生のものは「やぶ椿」また「やま椿」といい、花は一重で紅く、花の白い「白椿」、桃色の「乙女椿」のほか、一重咲きや八重咲きがある。艶艶とした青い葉にまじって、こっそりとした花が一ぱい咲く。花は大きい割に落ち易く、根元に円陣を布いたような落花は美しいが、ほとりほとり音をたてて落ちるのでいやがる人もある。(新改定版『俳諧歳時記(春)』1990年刊・新潮文庫)

そして、作者の感動の対象が白と赤の落ち椿であることを読み取った生徒は、その後課題とされている作者の心情の具体化の項で、「去りゆく春を惜しむ気持ち」「花の命の儂さを見ての寂しさ」「散り際の潔さを見ての寂しさ、もしくは好感」といった読みをしていった。このうち、「寂しさ」については、「落ちにけり」という言葉の完了+詠嘆を正確に「落ちてしまったなあ」と訳した上で、そこから受ける語感から導き出された解釈であり、「去りゆく春を惜しむ気持ち」はそれに加え、花が散ることを春の終わりとは結びつけた解釈である。「好感」は、散ってもなお美しくあることを好ましく思う生徒の感覚が影響したものと思われる。

Ⅲ. 想像力・思考力を鍛える

生徒は今回の指導によって、作者の感動の対象を正確に読み取り、作者の具体的な心情を豊かに読み取っていたと筆者は考えている。だが、史実を繙いてみたら分かつとおり、「赤い椿」の句は単なる写生の句である。目の前にある情景を単に書いたに過ぎない写生の句において、筆者の心情をこのように考察させる必要はあるのか、また、そのような読み方をするのは良いのであろうか。

作品は作者の手を離れた瞬間から読者のものとなる。また、言に載せた途端意は死ぬとさえ言われる。これらの言説に則るべきだと筆者は考えている。文学の読解においては、作者の実際の心情を多くの場合読者は知り得ない。よって、作者の心情を考えることを目標とするのではなく、読み手自らが自分にとってのその作品の意味付けを行うことが大事なのである。また、この句を写生の句として生徒に読むことを強いるよりも、俳句は総てを語り尽くすような説明的なものではなく、言葉では書かれていない心情などがあり、それを考えることに俳句を読む楽しみがあると生徒に教えるべきだと考える。

小西甚一氏は、著書『日本文藝史』(1992年刊・講談社)において、語り尽くさない表現を「不言之言」と称して以下のように解説をする。

話主があれこれと説明せず、もの言わぬ自然にすべてを語らせるのが、藝術として最高のゆきかたなのだ(前掲書第4巻P365)

これは、松尾芭蕉の創作態度を説明したものであるが、芭蕉に限らず、多くの俳人がこの表現方法を用いている。作者の心情が直接書かれている俳句は簡単で分かりやすい。だがそれだけに底が浅く、面白くないのである。

先程紹介した「去りゆく春を惜しむ気持ち」「花の命の儂さを見ての寂しさ」「散り際の潔さを見ての寂しさ、もしくは好感」といった解釈は、それでもなお読みすぎであり、誤読であるという批

判もあろう。だが、俳句における誤読とは、感動の対象を読み違った場合、「赤い椿」の句の場合では、描かれている椿を落ち椿ではなく、咲いている椿であるとするようなものだけであり、落ち椿が感動の対象であるという点を踏まえていれば、正しい解釈なのだと言いたい。

また、今回の授業における生徒の解釈は、「落ちにけり」という言葉の完了+詠嘆を正確に口語に直したことによって成立しているものである。「落ちてしまったなあ」と訳すことによって、そこから未練を感じ取ったり、共感を感じ取っているのである。「椿」が春の季語であるため、そこからこの句を春に対する未練と読むこと、「椿」の落ち方を捉えて「潔さ」に結びつけることは、感動の対象を捉えた上で、他の言葉を豊かに結びつけ、想像した結果に他ならない。正しい解釈であると同時に豊かな解釈であると考えられる。

だからこそ、俳句の授業では、誤読を防ぐために感動の対象の発見の仕方を指導し、正確に読ませた上で、感動の対象に対する具体的な心情などといった「不言の言」をその後に想像・思考させる必要がある。このような授業を構成することで、生徒の読解力を高め、同時に想像力・思考力も高めて、言葉の不思議さ・良さにも気づかせ得るとも考える。

生徒の想像力・思考力の乏しさが問題視されるようになって久しい。その要因に想像・思考をさせる場が少ないことがあるのは言うまでもない。俳句は17音で作る文芸だけに多くの省略がある。したがって、想像力・思考力を培うのにふさわしい教材であるとも言える。

IV. 「不言の言」を生徒はどのように理解したか

今回の実践は、感動の対象の発見法を教えることに主眼を置き、同時に「不言の言」を捉えていくことによって想像力・思考力を鍛えていく授業であったと言える。残念ながら、感動の対象の発見法が生徒に定着しているか否かは、見る機会がないため定かではないが、「不言の言」を考えることの意味や楽しさは分かりつつあったと言える。

先に教科書に収められている俳句が14句あると述べたが、生徒が第1時に作業対象として選択した俳句と最終時の鑑賞文において対象とした俳句の変遷がその根拠となる。変遷の結果は以下の通りである。

右の12句のうち、筆者が俳句としての価値が最も低いと考えるのは、「小鳥来て」の句である。この俳句は、「楽し」という感情を直接表現してしまっているので分かりやすい。そのため、「作者の具体的な心情」と問われても想像・思考する必要がほとんどない。つまり、「不言の言」と呼べるものがないため、深く読む楽しさを享受できないものなのである。

だが、生徒は一読の段階ではこういった俳句を好む。それは思い浮かんだ情景の記述を指示しているため、容易に想像できるものを選ぶからである。想像しやすいからこそ、課題をこなすためにこういったものを選ぶのである。実際、第1時にこの俳句を選択した生徒は、右の通り14名いた。

それが、最終的な鑑賞段階では、3人に減っている。これは授業での確認を通すことによって、先に示した筆者の見解に近い感想、すなわち、この句の底の浅さを生徒が感じ取ったためだと考えられる。一読の段階で解釈できた内容から深まりが得られないようでは、生徒は学習した喜びを得られない。自らの向上を自覚できない教材では愛着も生まれえないわけである。

生徒が選択した俳句の変遷

ゆさゆさと大枝ゆるる桜かな……………	9 → 5 人
赤い椿白い椿と落ちにけり……………	7 → 10 人
映りたるつつじに緋鯉現れし……………	7 → 5 人
山清水ささやくまに聞入りぬ……………	9 → 15 人
諸手さし入れ泉にうなづき水握る…	1 → 1 人
噴水のしぶけり四方に風の街……………	12 → 11 人
啄木鳥や落葉を急ぐ牧の木々……………	12 → 11 人
小鳥来て何やら楽しもの忘れ……………	14 → 3 人
いくたびも雪の深さを尋ねけり……………	5 → 14 人
風雪にたわむアンテナの声を聴く…	2 → 1 人
靴紐をむすぶ間も来る雪つぶて……………	5 → 5 人
こんなよい月を一人で見て寝る……………	8 → 11 人
燕はや帰りて山河音もなし……………	1 → 0 人

また、「小鳥来て」の句以外に1時の選択から最終時の選択に移るにあたって、大きく数が減少している句に、「ゆさゆさと」の句がある。この句に描かれている桜は満開の状態だと考えられるが、一読の段階ではそこまで読み取れない生徒もいる。そのため、授業で桜の状態を扱うわけだが、このことによって、向上感を得る生徒も少なからずいる。だが、桜が満開だということに気づくことによる向上は実感できはしても、作者の具体的な心情を問われると、その解は限定されてしまい、授業での深まりは得られない。若干の学習による楽しさは得られるものの、鑑賞文の対象にするほどの発見や向上は得られない句だと言える。

一方、第1時から鑑賞段階に移るにあたって、生徒の選択数が増えた句は、取り上げてきた「赤い椿」の句、「山清水」の句、「いくたびも」の句、「こんなよい」の句であった。これらの句の多くは、一読の段階では読み誤ったり、解釈が難しい句である。だがそれだけに、想像し、思考する楽しさ、解釈に広がりや深まりを求める楽しさを味わえる俳句でもある。「赤い椿」の句は、先に記述したが、端的に言うなら色々な解釈が生まれ、その相違から生徒が自らの解釈の検討をし、向上が自覚できる句だと言える。

「山清水」の句は、言葉自体は平易であり、一見、解釈は一読の段階でも成立しそうである。しかし、山清水のせせらぎを囁きのように感受した作者の心理状態や、その際の具体的な心情は語られていないため、幅広い読みが可能である。授業の中でも全く異なった解釈を生徒に発表させたため、選択した生徒が多くなったものと考えられる。

「いくたびも」の句は、作者の置かれた状況すら描かれていないため、想像が喚起される句である。また、雪が降ったことへの喜び、かつその雪を見ることのできない悲しみといった二つの心情を含む句であるため、必然的に生徒の解釈には深まりが生まれる。句の中に、ある種の葛藤が内包されているのであるから、生徒の問題意識も喚起されるのである。

最後の「こんなよい」の句も「いくたびも」の句と同様のことが言える。美しい月が出ていて感動する心情と、それを一人でみている寂しさ。この二つの心情を読み取れる句であるからこそ、対比的に捉えることによって、必然的に深まりが得られる句である。微妙な関係をもつ言葉が二つ含まれる句は、芭蕉の配合の技法が用いられた句のように、想像力・問題意識を喚起するのである。

筆者はこれら四句を選択し、鑑賞文を書いた生徒が多かったことに喜びを覚えている。これら四句を対象に鑑賞文を執筆した生徒は提出生徒の55%に上る。鑑賞においてどの俳句を選択するか、ここに生徒なりの俳句の善し悪しの判断があり、最初分からなかったものが分かる喜びなども関与していたと考えられる。解釈に広がりや深まりのある句はよい句である。不言の言があるからこそ、解釈に広がりや深まりが生まれるからである。また、生徒に向上を自覚させる教材が良いものであることは言うまでもない。生徒がこれら四句を選択することができたわけであるから、今回の指導の効果はそれだけで十分であったと考える。最後に生徒が執筆した鑑賞文を紹介する。

この句は、赤い椿と白い椿がそれぞれの木の下に円形に落ちてしまい、もう春も終わろうとしている情景を描いている。その情景からは椿がとても美しいのにもかかわらず、どこか寂しい感じを受ける。それは、対句と、句の最後に切れ字の「けり」を使ったからだと考えられる。

対句は「赤い椿白い椿と」の部分で、赤と白の二色を出していることで、一色では出せないような鮮やかな色の深みを表現している。その二つの色は決してぶつかりあうのではなく、うまく調和していて、この句の美しさを与えている。そして切れ字の「けり」からは、まだ未練が残っていて、寂しい、もしくは悔しいといった感じを受ける。その寂しさや悔しさは椿に対するものだけではなく、椿は春の季語だから、もう春が終わって寂しいという気持ちも含まれている。

これらのことから、作者は目の前の情景から椿が持つ色の美しさを感じ取り、円形に落ちている椿の花を春の名残のように見ていたのではなからうか。(女子)